Ф.А. САЙФУЛЛИН

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

В монографии рассматриваются теоретические и практические вопросы организации педагогического процесса. Автор критикует ненаучные подходы к решению данной проблемы, доказывает синонимичность понятий «обучение», «воспитание», «педагогический процесс». Предназначена для научных работников, аспирантов, преподавателей и студентов вузов, учителей.

•

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Ф.А. САЙФУЛЛИН

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Монография

Уфа
РИЦ БашГУ
2012

УДК 373. 5
ББК 74. 2
С 14

Рецензенты:

канд. пед. наук, доцент кафедры теории и практики управления образованием ИРО РБ **Г.С. Байгулова** (г. Уфа);

канд. пед. наук. **Г.Г. Альмухаметова** (ГУ «Комплексный центр социального обслуживания населения г. Сибай РБ» , г. Сибай).

Сайфуллин Ф.А.
С14
Организация педагогического процесса.
монография / Ф.А. Сайфуллин. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2012. – 349 с.
ISBN

В монографии рассматриваются теоретические и практические вопросы организации педагогического процесса. Автор критикует ненаучные подходы к решению данной проблемы, доказывает синонимичность понятий «обучение», «воспитание», «педагогический процесс».

Предназначена для научных работников, аспирантов, преподавателей и студентов вузов, учителей.

УДК 373. 5
ББК 74. 2

ISBN © Сайфуллин Ф.А., 2012
© БашГУ, 2012

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение …….
5
Глава I . Качество педагогической работы

……
8
§1. Изучение воспитанника…….
8
§2.Минусы современной общеобразовательной школы……..
16
§3.Мастерство педагога как условие эффективности педагогического процесса……

18
Глава Ⅱ. Ошибки в организации педагогического процесса …..
23
§1.Ошибки учителей……
23
§2. Несостоятельность концепции развивающего обучения……
27
§3. «Занковщина» как символ педагогической некомпетентности….
34
§4. «Педагогика сотрудничества»: миф и реальность…….
41
§5. Миф о деятельностном подходе……..
44
Глава III. Педагогический опыт ……..
60
§1. Педагогический опыт В.Ф. Шаталова……..
60
§2. Педагогический опыт И.П.Волкова…….
74
§3. Педагогический опыт Р.Г. Хазанкина…….
83
Глава IV . Проектирование педагогического процесса ……

90
§1. Понятие о проектировании педагогического процесса.....
90
§2. Учебная программа…….
93
§3. План работы…….
97
§4. Конспект педагогического процесса…….
101
Глава V. Реализация принципов педагогического процесса ……..
106
§1. Понятие о реализации принципов педагогического процесса….
106
§2. Реализация принципа целостности педагогического процесса……..
109
§3. Реализация принципа поэтапности педагогического процесса….
121
§4. Реализация принципа индивидуализации педагогического
процесса……
137
§5. Реализация принципа развития педагогического процесса……
142
§6. Реализация принципа саморегулируемости педагогического
процесса……..
148
Глава VI . Выбор и применение форм педагогического процесса
152
§1. Правильное применение форм педагогического

процесса……...
152
§2. Правильный выбор и умелое применение лекции.....
157
§3. Правильный выбор и умелое применение семинара……..…
163
§4. Правильный выбор и умелое применение диспута……
168
§5. Правильный выбор и умелое применение волейбола……
172
§6. Правильный выбор и умелое применение экзамена……..
176
Глава VII . Выбор и применение методов педагогического процесса
……
183
§1. Условия эффективного применения методов педагогического процесса…….
183
§2. Правильный выбор и умелое применение метода поощрения….
194
§3. Правильный выбор и умелое применение метода наказания……
201
§4.Правильный выбор и умелое применение метода подражания….
208
§5. Правильный выбор и умелое применение метода бумеранга…..
217
§6.Правильный выбор и умелое применение метода рикошета……
221

Глава VIII . Усвоение содержания педагогического процесса ….
226
§1.Правильное определение содержания педагогического процесса……
226
§2.Формирование знаний.....
234
§3.Формирование умений.....
244
§4. Формирование эмоций…….
253
§5. Формирование мировоззрения…….
……..…..
277
§6.Формирование отношения.....
287
§7.Формирование черт характера.....
292
Глава IX . Формирование движущей силы педагогического процесса ..
……
303
§1. Понятие о движущих силах педагогического процесса…….....
303
§2. Предпосылки возникновения движущих сил педагогического процесса…….
307
§3. Роль отдельных компонентов педагогического процесса в формировании движущих сил……..
310

Заключение ……
319
Литература ……..
321
Приложение …….
334

ВВЕДЕНИЕ

В вузах будущими педагогами изучается достаточно много педагогических дисциплин. Основными из них являются теория обучения; теория и методика воспитания. Названия этих предметов время от времени меняются. Иногда они становятся теорией обучения и воспитания; теорией и технологией воспитания; педагогической технологией и т.д.

Это объясняется незрелостью российской педагогической науки. В этом можно убедиться, проанализировав название дисциплины – педагогическая технология. Педагогическая технология, по мнению тех, кто включает его в учебный план, должна готовить будущих специалистов к организации обучения и воспитания. Однако она не может выполнять эту функцию. Почему? Потому что в природе педагогической технологии нет.

«Технология – это совокупность производственных процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства», - говорится в словаре С.И. Ожегова [140, с. 692]. «Технология – совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала и полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции…», - записано в «Большом энциклопедическом словаре» [23, с. 1329]. «Технология – это искусство, мастерство, умение…», - пишет В.М. Шепель [188, с. 14].

Однако технология не может быть одновременно и «совокупностью производственных процессов»; «научным описанием способов производства»; «совокупностью методов обработки, изготовления, изменения…», «искусством»; «мастерством», «умением» и т.д. Поэтому в этих и других определениях нет ответа на вопрос «Что такое технология?».

Технология, на наш взгляд, целостный и устойчивый цикл

последовательно осуществляемых действий по производству желаемой продукции. В технологии, как правило, определяется перечень, состав сырья, продолжительность действий. Изменив технологию, мы получаем другую продукцию или меняем её качество.

Возьмём технологию изготовления хлеба. Она состоит из следующих последовательно выполняемых взаимосвязанных действий:

а) подготовка сырья;
б) приготовление опары (1 час);
в) замешивание теста (5-7 мин);
г) выдержка теста (1-2 часа);
д) формовка теста (1 час);
е) выпечка готового изделия из теста (0,45 ч. – 1 час).

Изменение состава сырья, последовательности и продолжительности действий цикла, (нарушение технологии) ухудшает качество хлеба.

В последние годы делаются широкомасштабные и активные попытки по «технологизации» педагогического процесса (ПП). Появились понятия «педагогическая технология», «технология обучения», «технология воспитания» и т.д. «Педагогическая технология как новое направление в педагогике зародилась более тридцати лет назад в США. В 80-е годы она получила распространение во всех развитых странах, в том числе и в СССР» [64, с. 2].

Что такое «педагогическая технология?». На этот вопрос в педагогике «ответов» много.

«Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно методический инструментарий педагогического процесса», - говорил доктор педагогических наук, академик Б.Т. Лихачёв [188, с. 14]. «Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей», - считает профессор М.В. Кларин [188, с. 15). Для учителя-новатора, кандидата педагогических наук И.П. Волкова «педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения» [188, с. 14). «Технология обучения, - пишет С.И. Змеев – это система научно обоснованных действий активных элементов (участников) процесса обучения, осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей

обучения» [61, с. 42).

Из приведенных цитат видно: ученые под «педагогической технологией» понимают разные «вещи». Она для них:

- или совокупность психолого-педагогических установок;

- или системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методических средств;

- или описание процесса достижения планируемых результатов и т.д.

Иногда её путают с методикой обучения. «Смешение технологий и методик приводит к тому, что иногда методики входят в состав технологий, а иногда, наоборот, те или иные технологии – в состав методик обучения» [188, с. 16].

Такое положение свидетельствует о том, что ученые сами не знают «что такое педагогическая технология?». А не знают потому, что так называемая «педагогическая технология» в природе не существует.

Технология – понятие не социальное, а материальное, вещественное. Технологию имеют химические, физические процессы, промышленное, сельскохозяйственное производство. Педагогический процесс её не имеет. Потому что в нем нет «целостного и устойчивого цикла последовательно осуществляемых, регламентируемых временем действий». «Педагогическое искусство ситуативно. Здесь каждый раз будто все заново. И предусмотреть, спланировать каждый свой шаг практически невозможно» [117, с. 9]. А «ситуативно» оно потому, что объект педагогического процесса – живой человек. Его постоянное изменение требует адекватной корректировки педагогического воздействия. Данное обстоятельство исключает «устойчивость цикла действий». Один и тот же результат можно получить десятками вариантов соотношений содержания, форм, методов, средств, типов, единиц… педагогического процесса. Потому что объект ПП всегда индивидуален. Индивидуальны его способности, психические процессы, характер, мировоззрение… Этим он отличается от объектов материального производства.

Вот почему педагогические рецепты в отличие, например, от кулинарных, имеют не обязательный, а только рекомендательный характер.

Не является ли такое положение основанием для утверждения о том, что организация педагогического процесса не опирается на какие-либо закономерности. Нет. В организации ПП мы всегда имеем дело с закономерностями – общими и компонентными принципами [185]. Например, при выборе того или иного метода (а методов более ста), содержания, форм, в применении их руководствуемся принципами целостности,

индивидуализации, развития, поэтапности, саморегулируемости педагогического процесса.

Вариативность действий в педагогическом процессе – нормальное явление. Лишь бы они соответствовали закономерностям педагогического процесса.

Для того чтобы стать профессиональным педагогом, необходимо знать: 1) что такое педагогический процесс? 2) как организовать педагогический процесс? Для получения ответа на первый вопрос нужен предмет «Педагогический процесс». А второй вопрос требует учебной дисциплины «Организация педагогического процесса». Мы в Сибайском институте (филиале) Башкирского государственного университета будущих педагогов-психологов с 1998 года готовим именно с помощью этих дисциплин. Официальные названия их мы пишем только в отчетных документах, в зачетках.

По первому вопросу мы еще в 2000 году выпустили свой учебник, который называется «Педагогический процесс». А роль учебника по второму вопросу выполняет данное издание.

Глава I .
КАЧЕСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

§1. Изучение воспитанника

Изучение воспитанника – это получение объективной информации о нем. Оно по существу ничем не отличается от изучения, например, глагола, литературного произведения, истории, физики …

Цель изучения воспитанника - выявление его особенностей, недостатков, возможностей, приобретенных знаний, умений, отношений и т.д. Она бывает общей, конкретной, промежуточной. Общей целью является выявление общего уровня сформированности личности. Конкретная цель – выявление уровня развития воспитанника как представителя той или иной группы, объединения (например, по спорту, художественной самодеятельности, нации и т.д.) или отдельного аспекта его личности. Выявление качества усвоения отдельной темы, умения можно назвать промежуточной целью.

В изучении воспитанника необходимо руководствоваться и общими, и компонентными *принципами* педагогического процесса.

Принцип целостности означает, во-первых, взаимообусловленность и взаимозависимость всех компонентов ПП: цели, содержания, форм, методов, средств, движущей силы,

типов, результата, объекта, субъекта. Во-вторых, требует изучения человека в разных ситуациях: в семье, на улице, в коллективе, наедине, в разнообразной деятельности и т.д. В-третьих, предполагает изучение и отрицательных, и положительных сторон личности; знаний, умений, навыков, отношений, эмоций, черт характера и других аспектов. В-четвертых, предусматривает изучение причин, мотивов и последствий тех или иных поступков, действий. Он обязывает рассмотреть структурные элементы личности (способностей, мировоззрения, характера, психических процессов) во взаимосвязи.

Следующим принципом, которым руководствуются при изучении воспитанника, является принцип индивидуализации. Каждый объект ПП представляет собой индивидуум, характеризующийся своими специфическими данными. Перед педагогом стоит цель – формирование из него личности. А это невозможно без хорошего знания воспитанника. «Без знания ребят легко скатиться на путь шаблона, уравниловки в подходе к детям», - писала Н.К. Крупская [90, с. 675].

К сожалению, некоторые педагоги имеют поверхностные представления о своих воспитанниках. По нашим данным , особо темными сторонами учащихся для классных руководителей 5-11 классов являются: семейные условия (51%), круг друзей во внеурочное время (65%), способности (27%), взаимоотношения с родителями (54%), друзьями (47 %) при неформальном общении и т.д.

Следующим принципом изучения является принцип развития. «Ученик и все время растут, развиваются, их интересы постоянно изменяются, обогащается их внутренний мир. Поэтому изучать школьника нужно в развитии…» [19, с. 66].

При изучении воспитанника необходимо руководствоваться и принципом поэтапности. Изучается развивающая личность. Поэтому ее изучение - непрерывный, постоянный, систематический процесс. Его надо осуществлять поэтапно. Поэтапность позволяет проследить развитие воспитанника и способствует поэтапной корректировке педагогического процесса. Согласно этому принципу изучение воспитанника должно происходить по определенной логике: а) выявление предмета изучения; б) формулировка проблемы; в) формулировка гипотезы; г) выбор методов исследования; д) сбор и обработка информации; ж) получение результата (или обобщение вывода).

Имеются факты, свидетельствующие о нарушении принципа поэтапности в изучении ученика. «Ознакомление с опытом школ показывает, что учащиеся, к сожалению, систематически не изучаются» [20, с. 197]. Промежуточная оценка иногда

преподносится как конечная. Например, изучение бережного отношения воспитанника к природе, заканчивается выявлением у него экологических знаний. А принцип поэтапности требует выявления и мотивов, убеждений, поступков, действий, свидетельствующих об отношении к природе.

Следующим принципом изучения воспитанника является саморегулируемость. Изучение учащихся – не самоцель. Педагогическое воздействие начинается, сопровождается, завершается изучением воспитанника. Недостаточность или необъективность информации о воспитаннике отражается на результатах педагогического процесса. Поэтому педагог обязан изучать его до тех пор, пока не получит объективных данных. Если это сразу не удается , надо изучать повторно, если один метод не дает соответствующих результатов, надо применять другой и т.д. В этом проявляется принцип саморегулируемости.

Содержание – это то, что изучается. Как правило, изучаются структурные элементы личности: способности, мировоззрение, психические процессы, характер и т.д. Изучаются факторы, влияющие на личность (семья, окружение, коллектив , здоровье и т.д.).

Для изучения воспитанника необходимы *средства* . К ним относятся: программа исследования, критерии, дневниковые записи, характеристики, правила, памятки, алгоритмы, вычислительные, пишущие машинки, бумаги, таблицы, анкеты, тесты, отчеты, планы, шкалы, диктофон, задания, письма, действия, деятельность воспитанника и т.д.

Критерии в науке определяются как «мерило», как единица измерения. Каждое изучаемое качество имеет свои критерии. Например, усвоение знаний, умений, черт характера, отношений, эмоций – каждое из них оценивается по своим критериям. К сожалению, вопрос о критериях измерения сформированности тех или иных качеств, уровня развития личности в педагогической науке до конца не разработан. Например, критериями определения уровня сформированности личности М.И. Шилова считает: отношение к обществу; отношение к труду; отношение к другим людям; отношение к самому себе. «Нами разработана, - пишет она, - минимальная диагностическая программа и методика распознавания и измерения уровней воспитанности школьников – подростков. В программу вошел минимум нравственных качеств. Мы структурировали их, выделив группы в соответствии с основными социальными отношениями: отношение к обществу, его идеологии и экономике (общественно-политическая активность, долг и ответственность в общественной работе, дисциплинированность, бережливость); отношение к

труду (прилежание в учении, понимание важности общественно полезного труда); отношение к людям (коллективизм и товарищество, доброта и отзывчивость, честность и правдивость); отношение к себе (простота и скромность)» [218, с. 16].

Данная система критериев не вызывает доверия. Ведь об уровне сформированности личности говорят не только отношения к обществу, труду, к людям, к себе. А почему не изучаются, например, его отношения к природе, к насекомым, к Родине, к литературе? К слову «отношение» мы можем добавить еще много существительных.

Отношение действительно является одним из важных показателей уровня развития личности. Вместе с другими критериями: знаниями, умениями, навыками, эмоциями, чертами характера оно может свидетельствовать об уровне ее подготовленности. Однако, как показывают наши исследования, для определения общего уровня развития личности удобно использовать стержневые черты характера, которые являются универсальными и надежными показателями сформированности отношения. К ним, например, относится ответственность. По степени сформированности ее можно определять наличие и качество сформированности многих черт. Ответственность, являясь стержневым качеством, порождает другие черты характера, например, честность, трудолюбие, патриотизм, целеустремленность, правдивость, скромность, сознание общественного долга, внимательность, выдержка, самообладание, смелость, терпеливость, принципиальность, гуманность, самокритичность, мужество, товарищество, вежливость, самостоятельность, сознательность, бережливость и т.д.

Следующим критерием определения уровня развития личности является уверенность. Уверенность, как стержневое качество, свидетельствует о наличии целой системы черт: решительности, самостоятельности, инициативности, активности, оптимизм а , последовательности и , настойчивости и , стремления я преодолевать трудности и т.д.

Еще один критерий определения уровня развития личности – активность в самосовершенствовании. Она порождает образованность, восприимчивость к критике, убежденность, самостоятельность, самокритичность и т.д.

Таким образом, в стержневых чертах, как в зеркале, отражается вся личность: е е знания, умения, навыки, отношения, идеалы, мотивы, мировоззрение, темперамент, психические процессы, воля, чувства, мышление, способности, убеждения, недостатки, ошибки, перспективы.

Существуют и частные критерии, необходимые для

измерения отдельных, конкретных свойств личности. Например, образованность измеряется одними критериями, а усвоение темы «имя существительное», трудолюбие – другими.

От правильности критериев зависит объективность диагноза. К сожалению, на практике часто применяются неправильные критерии. Например, тесты по истории, в основном, требуют знания дат, имен. Ученик, как правило, их знает, и на основе этого учителем делается вывод о хорошем усвоении им истории. Однако при этом ученик может и не знать тенденций, закономерностей развития исторических событий, т о е сть не иметь целостного, динамического взгляда, мировоззрения по истории. Такого человека, естественно, нельзя оценивать отметкой «5». Значит, критерием определения качества знаний по истории является понимание характерных особенностей, причин и следствий этих событий .

На основе критериев составляется программа изучения. Например, для оценки уровня сформированности личности мы предлагаем применять следующую программу.

Таблица 1
Программа оценки уровня сформированности личности

№
Стержневые черты
характера
Степень сформированности в баллах
(по 10-баль-ной системе)
Общий средний балл стержневых черт характера
1.
Ответственность
выдержанность
целеустремленность
правдивость
трудолюбие
Непримиримость к отрицательному
честность
внимательность
сознательность
терпеливость
бережливость
принципиальность
смелость
вежливость

2.

Уверенность
инициативность
оптимизм
последовательность
настойчивость
решительность
3.

Активность в самосовершенствовании
деловитость
сообразительность
любознательность
образованность
тактичность
наблюдательность
дальновидность
самокритичность

Степень сформированности вышеприведенных стержневых черт характера определяется средним баллом всех порожденных им качеств. Для оценки уровня развития личности можно пользоваться следующей таблицей.

Таблица 2

Таблица измерения уровня развития личности

Уровни	Средние баллы сформированности (по 10 балльной системе оценки) ответственности	уверенности	стремления совершенствовать себя
Высокий	8-10	7-10	7-10
Средний	4-7	5-10	4-10
Низкий	0-3	0-2	0-3

Для более точного измерения можно по полученным баллам ранжировать исследуемых, чтобы облегчить работу классного руководителя, предметника качественно индивидуализировать педагогический процесс.

В изучении объекта педагогического процесса применяются разнообразные *методы* : дедукция, индукция, анализ, синтез, беседа, интервью, анкетирование, тестирование, наблюдение, самооценка, рейтинг, эксперимент, моделирование, ранжирование, сравнение и т.д. В науке о методах и об их приме не ни и достаточно много написано [86; 91]. Поэтому здесь ограничимся анализом только некоторых из них.

В последнее время для изучения воспитанника широко применяется метод тестирования. Суть этого метода в том, что по ответам на вопросы специально разработанных тестов делаются выводы об уровне развития человека. «Тесты личности – группа психологических тестов, предназначенных для оценивания человека как личности в целом и для диагностики уровня развития отдельных качеств личности, - пишет Р.С. Немов. – Широко известные тесты личности – это тест Кеттела, тест Роршаха и т.д. [128]. Однако тестирование не всегда обеспечивает достоверными данными. Его надо применять в сочетании с другими методами.

При выборе метода надо учитывать его возможности, цель и характер изучения, особенности воспитанника и т.д.

Процесс и зучени я воспитанника имеет *формы* . Одной из них является консилиум – «совещание, консультация учителей с целью более глубокого изучения школьников и выработки правильного пути дальнейшей работы с ними по устранению обнаруженных недостатков в их обучении, развитии - воспитании» [7, с. 63]. К формам также относятся зачет, экзамен, консультация, олимпиада, викторина, конкурс и т.д.

Изучение завершается *диагнозом* (результатом). Он может быть общим, конкретным, промежуточным. Если оценивается общий уровень развития личности, то ставится общий диагноз, изучение отдельного ее аспекта заканчивается конкретным диагнозом. Оценка промежуточного результата называется промежуточным диагнозом.

Диагноз может иметь словесную и цифровую формулировки. К словесным, например, относятся слова «высокий», «средний», «низкий», «очень высокий», «очень низкий», «отличник», «ударник», «середняк», «неуспевающий», «мастер», «ученик», «некомпетентный», «плохой», «качественный», «удовлетворительно», «неудовлетворительно», «первое место», «предпоследнее место», и т.д. Цифровой диагноз – баллы, цифры,

проценты, средние показатели и т.д.

К сожалению, не все умеют ставить диагноз. В этом деле педагогами допускаются ошибки. Одна из них – оценка личности в целом на основе изучения ее отдельного аспекта. Например, из-за плохой успеваемости ученика по математике делается вывод о его неспособности в целом . Вторая ошибка заключается в том, что педагоги считают отметку диагнозом. «Здоровью детей наносят вред те педагоги, которые вводят жесткую систему оценок, особенно в начальной школе. Известны факты, когда малыш в течение одной недели получил четыре «единицы», - писал бывший министр образования РФ Е.В. Ткаченко [145, с. 31]. «Не могу обойти молчанием и отметки – самое вредное, на мой взгляд, изобретение для начальной школы, - пишет учительница 716-й московской школы Л. Филякина. – Ну как же: человек начинает что-то познавать, а его принимаются тут же дрессировать. В ход идут кнут и пряник. Каждый шаг – под мерный счет – двойка, тройка или пятерка. И никуда от этого деться. Видели бы вы, как опасливо малыши берут розданные тетрадки: какая там отметка» [211].

Диагноз – это объективный вывод (решение), полученный после тщательного изучения объекта. А отметка, являясь средством педагогического процесса, довольно часто бывает субъективной. С помощью отметок (например, отметка с авансом, отсроченная отметка) мы наказываем, поощряем, выражаем доверие. «Отметки, - пишет С.Д. Шевченко, - могут оскорблять, наказывать, и что, самое страшное, приостанавливать процесс учения, а должны наоборот: стимулировать процесс, ориентировать учащегося на изучение неусвоенного, создавать возможность оказания учебной помощи (со стороны учащихся и учителя) [217, с. 69].

Таким образом, отметки, выражающие отношение субъекта к

объекту, не всегда являются истинными выразителями диагноза. Диагноз не выражает отношение педагога к объекту ПП. Он всегда должен быть объективным. Систему оценивания не надо ругать за субъективизм. Текущая оценка школьников в большинстве случаях должна быть такой. К сожалению, этого многие не понимают. «Существующая система оценки и оценивания не выдерживает критики по главной причине: она насквозь субъективна. Сколько учителей, столько и критериев оценки»,- пишет М. Рыжаков [179, с. 12].

Правильный диагноз способствует эффективности педагогического процесса. Для того чтобы он был верным, нужны

определенные условия. Одно из них – овладение правильной педагогической теорией. К сожалению, в нашей стране такой теории нет. Об этом убедительно говорят учебники по педагогике, которые полны ошибок [185]. Вторым условием можно считать ответственное отношение педагога к своим обязанностям. Педагог, заботившийся о результатах своей работы, диагностике воспитанника уделяет большое внимание.

В Сибайском институте (филиале) БашГУ накоплен опыт подготовки будущих педагогов-психологов к исследовательской работе. Здесь введен специальный предмет «Научное исследование». Подготовлена и типографским способом выпущены программа [127], «Правила оформления рефератов, курсовых и дипломных работ» [167].

В курсе изучаются такие темы, как виды научных исследований; выбор и формулировка темы исследования; требования к научным исследованиям; план-проспект исследования; методы исследования; этапы исследования; оформление научной работы; защита научной работы; ошибки в организации научно-исследовательской работы; теоретическая и практическая ценность исследования; пути обеспечения достоверности результатов исследования; руководство научно-исследовательской работой учащихся в школе и т.д. Данный предмет оправдывает себя: студенты становятся наблюдательными, внимательными, приобретают умения анализировать, обосновать.

Предметы «Биография», «Журналистика», введенные нами в учебный план специальности «Педагогика и психология», также способствуют формированию умения изучать человека.

Используются и другие возможности. Например, на занятиях по педагогике студентам даются такие задания, как а) определение характера человека по фотографии, по внешним признакам; б) составление характеристики известным людям и т.д.

Педагог – не УЗИ, не флюорография. В отличие от врачей он не имеет приборов изучения. Зато о н сам - прибор. Мы внушаем ему эту мысль и формируем исследовательские умения.

§2. Минусы современной общеобразовательной школы

В более 53 тысячах общеобразовательных школах Российской Федерации трудятся 1,36 млн. учителей. Ежегодно увеличивается число титулованных педагогов. Например, только в Башкортостане заслуженных работников образования и учителей становится больше в среднем на 100 человек.

Однако не все учителя справляются своими обязанностями. Об этом свидетельствуют многочисленные факты.

1. *Некачественное усвоение значительной частью школьников изучаемых дисциплин.* «50% российских школьников, - по словам бывшего министра образования В.А. Филиппова, - не усваивают дисциплины естественнонаучно-технического цикла (химию, физики, биологии). …45% старшеклассников никогда Л.В. Толстого и Достоевского не читали» [181]. «Общеобразовательная школа… не вооружает учащихся навыками практического использования… знаний. Наши школьники… не могут, к примеру, построить прямые углы при разметке огорода на садовом участке и рассчитать нужное количество обоев для ремонта… квартиры» [169, с. 6].

2. *Быстрыми темпами среди школьников распространяется пьянство, наркомания.* «Как показывают социологические исследования, 20 процентов молодежи с одиннадцати лет пьют пиво, 35 процентов с тринадцати лет употребляют вино и водку, 13 процентов в среднем с четырнадцати лет пробовали наркотики. На сегодня в наркологических учреждениях Республики Башкортостан на учете состоит более четырех тысяч детей и подростков» [169, с. 7]. По данным Минздрава, 20% российских наркоманов - школьники. «Детский алкоголизм за 10 лет вырос в два раза и продолжает расти» [206].

3. *Среди школьников растет преступность.* «Подростками ежегодно совершается свыше 300 тысяч преступлений, из них около 100 тысяч – детьми, не достигшими возраста уголовной ответственности. Доля школьников, вооруженных разного вида холодным оружием и средствами самозащиты, составляет около 35%. В российских мегаполисах до 30% социально опасных деяний совершается детьми и подростками в возрасте до 14 лет. Происходит «омоложение» преступности: идет интенсивный рост криминальной активности подростков. 50% всех уголовных преступлений совершается молодыми людьми в возрасте 14-30 лет» [62, с. 10]. «Темпы роста детской преступности в 15 раз опережает общее увеличение правонарушений в стране. В российских местах заключения пребывает около 40 тысяч несовершеннолетних преступников, что примерно в 3 раза больше чем в СССР начала 1930 гг.» [59, с. 5].

4. Растет контингент учащихся, нежелающих учиться. По мнению доктора педагогических наук, профессора В.Ю. Кумарина, в школах наблюдаются «почти поголовное отвращение к учебному труду», «…отсиживание уроков», «умертвление способностей» [93, с. 226-227]. «Около 2 млн. детей школьного возраста по разным причинам не учатся» [32, с. 4].

5. *Увеличивается число школьников, покончивших жизнь самоубийством.* «Очень высока смертность от самоубийств. Суициды отмечены даже у 5-летних детей! По мнению Всемирной организации здравоохранения, превышение порога 20 случаев самоубийств на 100000 населения указывает на чрезвычайную ситуацию в обществе. У нас этот показатель среди подростков в возрасте от 14 до 18 лет составляет 21,55» [206].

6. *Ухудшается здоровье школьников.* «За последние 10 лет число больных подростков и юношей 15-17 лет достигло 64, а детей 30 процентов» [225]. «Инфекционные и паразитарные болезни остаются самыми распространенными: дети болеют краснухой, гриппом, острыми кишечными инфекциями, туберкулезом. Одной из наиболее острых и тревожных проблем стало распространение ВИЧ (СПИД) среди детей. Четко определилась страшная тенденция: рождение младенцев от ВИЧ – инфицированных матерей. Сегодня таких 23 процента. Число детей – инвалидов в возрасте до 18 лет составляет 605000 человек. За последнее пять лет оно увеличилось втрое.

Сегодня все меньше детей имеет нормальную массу тела и увеличивается число низкорослых ребят, у 30 процентов юношей и девушек отмечена задержка полового развития, а 40 процентов имеют болезни, которые могут привести к бесплодию.

Частота психических расстройств и отклонений в поведении возросла на 27 процентов, а нервно-психические нарушения выявляются у 60 процентов выпускников школ. … Более половины детей к окончанию школы имеют ограничения в выборе профессии по состоянию здоровья»

…Темпы роста смертности выросли в 6 раз у юношей и в 3 раза у девушек. [206].

В Башкортостане то же самое. «Продолжает увеличиваться процент общей заболеваемости школьников. За время обучения в школах число больных детей возрастает в 4, а то и в 5 раз. В результате сегодня среди младших школьников здоровых детей не больше 20 процентов, в старших классах – всего лишь 5 процентов. …Заболеваемость детей и подростков сифилисом и гонореей остается высокой» [169, с. 7].

«40 % студентов-первокурсников запрещено заниматься обычной физкультурой, для них годится только лечебная

физкультура» [181].

Таким образом, сегодняшняя общеобразовательная школа заслуживает очень серьезной критики. А ведь в Законе Республики Башкортостан (РФ) «Об образовании» говорится, что «образовательное учреждение несет в установленном законодательством порядке ответственность за невыполнение обязанностей, определяемых уставом образовательного учреждения, в том числе, за:

1) невыполнение функций, отнесенных к его компетенции;

2) реализацию не в полном объеме образовательных программ в соответствии с учебным планом и графиком учебного процесса; качество образования своих выпускников;

3) жизнь и здоровье обучающихся, воспитанников… (статья 33) [57].

§3. Мастерство педагога как условие эффективности педагогического процесса

Научно организованный педагогический труд является продуктом мастерства педагога. «Педагогическое мастерство, - пишет И.А. Зязюн, - это профессиональное умение оптимизировать все виды учебно-воспитательной деятельности, целенаправить их на всестороннее развитие и совершенствование личности, формирование ее мировоззрения, способностей, потребности в социально значимой деятельности» [144, с. 3].

Из чего или из каких элементов состоит педагогическое мастерство? Более полный ответ на вопрос содержится в следующем высказывании профессора А.И. Щербакова: «Педагогическое мастерство - это «синтез знаний, умений и навыков методического искусства и личных качеств учителя» [219, с . 30].

Какими же знаниями должен обладать, например, учитель башкирской общеобразовательной школы для успешного выполнения своих профессиональных обязанностей?

Изучив квалификационные характеристики должностных лиц учебных заведений [136, с. 31-79], тщательно проанализировав структуру личности более ста опытных учителей, мы определили круг основных знаний, без усвоения которых ни один предметник, воспитатель, классный руководитель, работающий в башкирской школе, не может стать педагогом-мастером. К ним относятся: педагогика, основы психологии, возрастной физиологии, санитарии гигиены, философии, экономики, этнографии, юриспруденции;

преподаваемый предмет; должностные обязанности; основы государственной молодежной политики; проблемы и тенденции развития подрастающего поколения; международный и отечественный передовой педагогический опыт; история, культура, этнография, психология башкирского народа; тенденции развития башкирской семьи, пути повышения ее роли в воспитании подрастающего поколения; особенности организации педагогического процесса в башкирской общеобразовательной школе; правила и нормы по технике безопасности, охране жизни и здоровья учащихся и т.д.

Нами определен и круг умений, необходимых педагогу башкирской общеобразовательной школы. Их распределили по четырем разделам.

1. Умения, помогающие реально оценивать ситуацию: анализировать; выявлять главные признаки факта, явления и т.д.; определять внутреннее состояние человека по внешним признакам; ориентироваться во взаимоотношениях людей.

2. Умения, при помощи которых педагог управляет своим поведением: общаться; выходить из ситуации; отказаться от приятных, но отрицательно влияющих на характер занятий; выражать свое отношение к педагогическому факту, явлению и т.д.

3. Умения оптимизации педагогического процесса; оптимального выбора метода, формы, средства, содержания, типа педагогического процесса; правильно определять тактику и стратегию педагогического воздействия; координировать усилия семьи, школы, общественности в воспитании учащихся.

4. Умения, необходимые для повышения своей квалификации: изучать и обобщать передовой педагогический опыт; исследовательские умения.

Следующим структурным элементом педагогического мастерства являются черты характера. Как свидетельствуют наши исследования, учитель башкирской общеобразовательной школы для того, чтобы стать мастером своего дела, должен обладать такими качествами, как:

1. Ответственность и порождаемые ею черты характера; целеустремленность; правдивость; непримиримое отношение к отрицательному; стремление дорожить своим авторитетом, авторитетом друзей, семьи, народа, страны; трудолюбие; скромность; честность; сознание общественного долга; внимательность; выдержанность; смелость; терпеливость; принципиальность; мужество; вежливость; самостоятельность; сознательность; бережливость и т.д.

2. Активность в самосовершенствовании и возникшие в

результате этого стержневого качества черты: деловитость; дальновидность; наблюдательность; творческий подход к делу; тактичность; образованность; любознательность и т.д.

3. Уверенность и порожденные этим стержневым качеством черты характера: инициативность; оптимизм; активность; последовательность; настойчивость; решительность и т.д.

Вышеперечисленные знания, умения и черты у каждого учителя отличаются по степени сформированности. Различия в уровнях педагогического мастерства объясняются этим. При изучении педагогического мастерства учителей башкирских общеобразовательных школ мы руководствовались этим положением. Для этого применялись разнообразные методы: наблюдение, анализ, обобщение, сравнение, самооценка, рейтинг и т.д. При рейтинге использовалась специальная программа, разработанная нами. Она состояла из таких шкал показателей, как:

1. Степень овладения знаниями, необходимыми для эффективной работы в башкирской общеобразовательной школе.

2. Степень сформированности умений, необходимых для успешной работы в башкирской общеобразовательной школе.

3. Степень сформированности черт характера, необходимых для качественной работы в башкирской общеобразовательной школе.

Первая шкала включала 11, вторая 14, третья 31 показателей (они соответствуют вышеперечисленным знаниям, умениям, чертам характера). Компетентные судьи по этим трем шкалам оценивали учителей. При этом использовалась десятибалльная система.

«Для получения более объективных выводов внешнее измерение необходимо соотносить с внутренними» [42, с. 55]. Поэтому наряду с рейтингом по той же программе проводилась самооценка. Результаты рейтинга и самооценки сравнивались. Изучались данные только тех учителей, у которых наблюдалось относительное совпадение результатов экспертной оценки и самооценки.

Данные экспертных судей и самооценка о знаниях, умениях, навыках, чертах характера помогли нам определить и общий уровень подготовленности учителей к работе в башкирской общеобразовательной школе. Для этого мы изучали соотношение научно-теоретической, практической и нравственно-психологической подготовленности учителя к работе в школе. Это соотношение достаточно объективно выражается соотношением среднеарифметических баллов, характеризующих уровни сформированности знаний, умений, навыков и черт

характера, необходимых для успешной работы в башкирской общеобразовательной школе. В зависимости от полученных среднеарифметических баллов учителя отнесены к одной из трех групп с разными уровнями педагогического мастерства (высокий, средний, низкий). Результаты отражаются в следующей таблице.

Таблица 3

Уровни педагогического мастерства учителей башкирской общеобразовательной школы

Уровни	Средние баллы	Число учителей (в %)
	Знаний	
	Умений	
	Черт характера	
Высокий	8-10	
	7-10	
	7-10	
	15,1	
Средний	4-7	
	5-10	
	4-10	
	61,5	
Низкий	0-3	
	0-2	
	0-3	
	23,4	

Из приведенных данных видно, что у 15,1% учителей наблюдается оптимальное соотношение нравственно-психологической, научно-теоретической и практической подготовленности к работе в башкирской общеобразовательной школе, т.е. они относятся к высокому уровню мастерства. Их отличают глубокое осознание социальной значимости педагогической работы, чувство долга и ответственность, целеустремленность, трудолюбие, самостоятельность, творческий подход, тактичность, дальновидность, оптимизм, инициативность, а также убежденность в положительных

результатах своего труда. У них сильно развито стремление к постоянному совершенствованию своего педагогического мастерства. Они в совершенстве владеют знаниями, умениями и навыками, необходимыми для оптимальной организации педагогического процесса в башкирской общеобразовательной школе. Их воспитанники отличаются от остальных высоким уровнем сознательности, целеустремленности и т.д.

Среди изученных учителей 61,5% имеет средний уровень педагогического мастерства. Этот уровень имеет три варианта:

а) учителя положительно относятся к работе. В совершенстве владеют знаниями, но у них либо отсутствуют, либо слабо сформированы некоторые умения и навыки;

б) учителя положительно относятся к работе, владеют умениями и навыками на довольно высоком уровне, но знания, необходимые для работы в башкирской общеобразовательной школе, не достаточно полные;

в) учителя положительно относятся к работе, удовлетворительно владеют знаниями, умениями и навыками.

Низкий уровень характеризуется неустойчивым или негативным отношением к педагогической работе. Большинство учителей этой группы недооценивают роль воспитания в обществе, переоценивают влияние окружающей среды. Им не хватает целеустремленности, оптимизма, самостоятельности, инициативы, творческого подхода к работе. Нет у них стремления стать хорошим учителем. Они, как правило, имеют слабые знания и умения, в характере некоторых наблюдаются качества, затрудняющие педагогическую работу.

Учителя с низким уровнем педагогического мастерства допускают серьезные ошибки в организации ПП. Их воспитанники в большинстве случаях страдают пассивностью, равнодушным отношением к своему будущему, незнанием и неумением…

В башкирских общеобразовательных школах учителя с низким уровнем педагогического мастерства составляют 23,4%. Эти данные самооценки и рейтинга немножко отличаются от данных, полученных мною методом наблюдения. Например, в моей выборке учителей с низким уровнем больше - 29,2 %. Такое же соотношение между моими показателями и результатами аттестации учителей башкирских общеобразовательных школ. Несоответствие, на мой взгляд, объясняется, во-первых, разными представлениями респондентов, экспертных судей и мною о педагогической теории, а также несовершенством ныне действующей системы аттестации педагогических кадров.

Глава II.
ОШИБКИ В ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

§1. Ошибки учителей

В предыдущей главе говорилось о том, что значительная часть современных общеобразовательных школ Российской Федерации не справляется своими непосредственными обязанностями. Одной из причин этого печального обстоятельства являются ошибки учителей.

Ошибка учителя – это нарушение правил организации педагогического процесса. Она возникают тогда, когда игнорируются принципы – теоретические положения, отражающие основные закономерности педагогического процесса, и которыми учителя обязаны руководствоваться.

К сожалению, учителя не знают этих принципов. А не знают потому, что они до сих пор в науке не выявлены. «Выявленные» принципы: научности, наглядности, связи обучения с жизнью и другие ошибочны, которые не содержат в себе никаких закономерностей (глава V).

Ошибок, допускаемых учителем, очень много. Только для перечисления их понадобится достаточно много времени. Назовем только некоторые из них: одиночество учителя в педагогическом процессе; принудительное обучение; неориентированность на результат; неправильный выбор форм и методов т.д.

1. « *Одиночество» учителя в педагогическом процессе.* Учитель нашей общеобразовательной школы, как правило, от начала до конца «урока» остается единственным организатором ПП. А при правильной организации он должен «размножаться»: у него должны появляться помощники. Усвоивший тему ученик должен помогать товарищу. Он должен п ревращат ь ся из объекта в субъект. Чем быстрее и чаще он делает это, тем эффективнее будет результат.

Однажды в нашу психолого-педагогическую консультационную службу « Помощь » обратилась женщина. Ее сына, третьеклассника, оставили на второй год. Мы , определив его возможности путем изучения дневник а , тетрадей, с помощью методов беседы, анализа, приш ли к выводу о том, что он может быть переведен в следующий класс. В экспертном заключении для учителя на писал и : «То, что он усвоил до сих пор,

свидетельствует о том, что он способен успешно заниматься в следующем классе. Его пробелы в знаниях – результат неправильной организации педагогического процесса. В классе, где он учится, все 24 человека кроме него усвоили программный материал и переводятся в следующий класс. Если бы 24 человека (вместе с учителем 25) своевременно помогали ему, то и он усвоил бы программный материал. Если Вы в будущем учебном году организ уете работу с ним именно так, то он может догнать своих товарищей . Поэтому рекоменду ем его не оставлять на второй год обучения ».

После этого он действительно был переведен и, как мне известно, успешно продолжил учебу.

2. *Принудительное обучение.* При правильной организации педагогического процесса «принудительные» движущие силы (страх получить двойку, учеба ради отметок и т.д.) должны заменяться «добровольными» (желание быть хорошим человеком, стремление к совершенству, желание получить образование, и т.д.). В противном случае педагогический процесс будет малоэффективным. Ученик будет заниматься от случая к случаю, ему не будет хватать самостоятельности, уверенности, ответственности, у него появятся иждивенчество, учеба на показ и т.д.

В современной общеобразовательной школе такая картина, к сожалению, наблюдается. Ученики работают, в основном, под надзором. Учеба для них воспринимается как наказание. Анкетирование среди школьников показывает, что только 21% из них домашние задания выполняют с желанием, 42 % - из-за страха учителя, 37% - из-за чувства неудобства перед коллективом. У 20% старшеклассников наблюдается отрицательное отношение к учебе, 17% перешли бы в другую школу, 24% учатся не для себя.

Среди школьников распространено списывание, что также свидетельствует об отсутствии добровольной движущей силы. Списывают при выполнении домашних работ, классных заданий, на экзаменах.

Пропуск уроков также является доказательством рассматриваемой ошибки. По данным наших исследований, учащиеся пропускают в среднем 42 часов в год.

Отсутствие у школьников добровольной движущей силы вызывает жесткое управление. Школа превращается в гарнизон, а учащиеся – в солдаты. Все делается по команде. Карательные, принудительные методы преобладают.

3. *Педагогическая работа не ориентирована на конечный результат.* Многих учителей конечный результат не интересует.

Можно привести множество примеров, подтверждающих это. Например, для некоторых педагогов послушание ученика, тишина в классе – главное. Для других аккуратное и своевременное выполнение программы; наличие поурочного плана, «красивый» урок; хорошо оформленная документация – результат. Многие учителя думают, что конечным результатом педагогического труда является усвоение учащимися знаний. Однако это не так. Ведь знания – «только строительный материал» - кирпич. Они должны формировать в голове человека взгляды – убеждения – мировоззрение – отношения – черты характера. Таков путь формирования личности. С формированная личность является к онечны м результат ом педагогического труда [185]. Поэтому каждый педагог должен о беспечить единый цикл формирования личности.

Эти и другие ошибки свидетельствуют о том, что наши учителя работают неосознанно, вслепую. Данный печальный вывод подтверждается следующими дополнительными фактами. 99,9% учителей не могут назвать методы. Например, они считают, что есть метод работы с книгой. А на самом деле такого метода нет. Р абота с книгой сама осуществляется с помощью методов… чтения, анализа, сравнения, зрительного восприятия и т.д. В своих ответах они самостоятельную работу называют методом , хотя она является средство м педагогического процесса. Учителя считают, что есть метод убеждения. Это тоже не соответствует действительности. Убеждение – результат педагогического процесса: находится в голове и получается оно с участием методов…, например, таких, как метод чтения, внушения, анализа и т.д. Некоторые учителя понятия «опыт» и «метод» путают. Они на вопрос: «Какие методы применяете в организации педагогического процесса?» отвечают: «Метод Шаталова, метод Лысенковой, метод Волкова, метод Хазанкина и т.д.».

Невооружённость учителей правильной педагогической теорией приводит к «подражательной деятельности». Многие из них повышают свою квалификацию путем копирования чужого опыта, алгоритмов, уроков. Поэтому у них большая тяга к открытым урокам, готовым поурочным планам. Рационализаторство, новаторство среди учителей – нераспространенное явление.

Ошибки учителей запрограммированы. Они обусловлены: а) низким уровнем педагогической науки; б) неправильной педагогической политикой государства; в) непрофессионализмом некоторых работников педагогических вузов.

В нашей стране нет настоящей педагогической теории.

Даже вопрос №1 педагогики – сущность педагогического процесса – объясняется неправильно. Ученые считают, что есть обучение, воспитание, педагогический процесс, хотя на самом деле они являются синонимическими понятиями, т.е. означают одно и то же явление.

Неразработанность этого вопроса приводит к неразработанности других. Наша наука до сих пор не имеет правильных ответов на вопросы о методах, формах, движущих силах педагогического процесса. Она единицу ПП – урок - считает формой, «работу с книгой» - методом и т.д.

Наши ученые педагогику необоснованно делят на многочисленные отрасли: на военную; семейную; школьную; дошкольную; производственную; возрастную; лечебную; вузовскую и т.д. Такое деление – признание многочисленности педагогического процесса, что не соответствует действительности [184, С. 62-64].

До сих пор не выявлена структура ПП. Некоторые ученые выделяют в ней 3 элемента, другие – 5 или 6, хотя должно быть 10 элементов.

Об уровне педагогики говорят многочисленные ненаучные термины, широко применяемые при «объяснении» педагогических явлений. К ним, например, относятся: активные методы; блочное обучение; военно-патриотическое воспитание; воспитывающее обучение; деятельностный подход к воспитанию; дополнительное образование; зачетно-экзаменационный метод; классификация методов; классовый подход к воспитанию; комплексный подход к воспитанию; личностно-ориентированное воспитание; метод проблемного изложения; метод работы с книгой; метод самостоятельной работы; метод Шаталова; методы контроля и самоконтроля; методы организации деятельности, общения и формирования опыта общественного поведения; методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения; наглядные методы, методика преподавания и др.

В учебных планах педагогических специальностей имеются учебные предметы с ненаучными названиями и содержанием: «теория обучения», «теория и методика воспитания», «педагогическая технология».

Учебники ненаучны. В учебнике «Педагогика» И.П. Подласого, например, на воспитание дается такое определение: «Воспитание - процесс целенаправленного формирования личности, специально организованное, управляемое и контролируемое воздействие воспитателей и воспитанников, конечной своей целью имеющее формирование личности, нужной и полезной обществу» [163, с. 7].

В этом определении три непростительные теоретические ошибки. Во-первых, воспитание не всегда «целенаправленный, специально организованный, управляемый процесс». Оно может быть и стихийным. Воздействие природы, влияние случайных людей, событий разве не формируют у человека знания, умения, отношения, черты характера?! Во-вторых, воспитание не всегда «воздействие воспитателей и воспитанников». Оно может осуществляться и без воспитателей. Например, тогда, когда человек сам себя воспитывает. В-третьих, воспитание формирует не только «нужных и полезных обществу» личностей. И пьяницы, хулиганы, преступники формируются воспитанием.

Все это вызывает у будущего педагога неправильное педагогическое мировоззрение.

Государство создало стройную и эффективную систему «ошибочной работы учителя». Директивные документы об образовании содержат много ошибок. Например, в «Законе РФ «Об образовании» первое предложение начинается так: «Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс обучения и воспитания» [Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: Новая школа, 1996]. Это предложение наглядно демонстрирует о том, что в России не знают, что такое: а) образование; б) обучение; в) воспитание. Наши ученые совокупность обучения и воспитания называют педагогическим процессом (хотя и это не соответствует действительности: обучение и воспитание – синонимы, означают один и тот же процесс), а здесь она называется «образованием». На самом деле, образование не может быть основной категорией педагогической науки, его можно употреблять как простое русское слово (например, «образование пробки», «образование опухоли» и т.д. [185, с. 9].

Такой «Закон» не способствует улучшению практики формирования личности.

Государственные книжные издательства, печатные органы Министерства образования и науки выпускают ненаучные, вредные книги, пособия, учебники по педагогике.

На официальном уровне идеализируются учителя-дилетанты. Аттестация педагогических работников, конкурсы «Учитель года» проводятся без учета конечного результата педагогического труда. При этом проверяются внешние, несущественные показатели педагогической деятельности: качество урока, кругозор, артистичность учителя и т.д. Его повседневная работа также оценивается ненаучными критериями.

Игнорирование истинного результата – достижений

воспитанника - лишает педагога стремления качественно работать. Сегодня для того чтобы считаться хорошим учителем достаточно иметь ему (а не ученику) широкий кругозор, красиво проводить урок.

§2. Несостоятельность концепции «развивающего обучения»

Классификация педагогического процесса - одна из активно изучаемых проблем в педагогике. Некоторые ученые определяют типы педагогического процесса в зависимости от типа общества. По их мнению, существует пять типов воспитания: первобытнообщинное, рабовладельческое, феодальное, буржуазное, коммунистическое. Встречается классификация педагогического процесса по его содержанию. Например, нравственное воспитание, эстетическое воспитание и т.д. Выделяют развивающее и традиционное обучение [45; 70; 73].

Все эти классификации ошибочны.

«Развивающее обучение» имеет достаточно долгую историю. «Этот подход был сформулирован в начале 60-х годов Элькониным Д.Б., который, анализируя учебную деятельность школьников, усматривал ее своеобразие и сущность не в усвоении тех или иных знаний и умений, а в самоизменении ребенком самого себя как субъекта. Тем самым был заложен фундамент концепции развивающего обучения» [171, с . 5].

Большую роль в становлении этой концепции сыграл В.В. Давыдов, академик, вице-президент Российской академии образования [46; 45].

«Одна из первых попыток практически реализовать идеи развивающего обучения была предпринята Занковым Л.В., который в 50-60 гг. разработал новую систему начального обучения, сочувственно встреченную педагогической общественностью…

В конце 80-х гг. развернулась интенсивная работа по практической реализации этой концепции. Разработаны и опубликованы программы развивающего обучения в 1-5 классах, начато издание соответствующих учебников и методических пособий, развертывается работа по целевой переподготовке учителей, приступающих к обучению по этим программам. Тем самым развивающее обучение из научного проекта превращается в реальную действительность сегодняшней школы» [171, с. 5]. «Осуществляется переход массовой школы на … развивающее обучение» [145, с . 10]. Учреждена профессиональная

международная общественная организация - Ассоциация «Развивающее обучение», создана лаборатория развивающего обучения (при Центре педагогических инноваций Российской академии образования). Ее сотрудница Репкина Наталья Владимировна считает, что «на будущее развивающего обучения можно смотреть с оптимизмом» [171, с . 40].

На самом деле нет никакой концепции, есть только миф о развивающем обучении. Даже не один, а два. Второй – «выявление и научное обоснование так называемого «традиционного обучения». Основоположники развивающего обучения «выявили» его для того, чтобы путем сравнения ярче и убедительнее продемонстрировать «достоинства» своего главного детища.

Мифичность развивающего обучения, следуя их примеру, мы тоже доказываем путем сравнения. Для этого с помощью научных работ авторов «сверхсовременного обучения» выявляем и проанализируем характерные признаки сначала традиционного, а затем развивающего обучения.

Характерные признаки традиционного обучения

- «цель традиционного обучения состоит в том, чтобы сделать ученика грамотным, дисциплинированным исполнителем заданных программ действий и чужих решений» [171, с . 35];

- «готовит из ученика толкового исполнителя, успешно функционирующего в той или иной области жизни»[171, с . 33];

- «скудость теоретических знаний, их поверхностный характер, подчинение привитию навыков» [58, с . 99];

- «неправомерное облегчение учебного материала» [58, с . 99];

- «содержание обучения… может быть… усвоено только средством деятельности, распределенной между учителем и учеником» [171, с . 29];

- «основная нагрузка ложится на память, в ущерб мысли» [58, с . 99];

- «традиционное обучение не формирует основы какого-либо другого типа мышления, кроме эмпирического» [46, с . 17];

- «многократные однообразные повторения» [58, с . 99];

- «неоправданно медленный темп его изучения» [58, с . 99];

- «любознательность детей не находит удовлетворения» [58, с . 99];

- «унификация процесса учебной деятельности не дает возможность проявиться и развернуться индивидуальности» [58, с

. 99];

- «отсутствует или слабо представлено внутреннее побуждение к учению» [58, с . 99];

- «учащиеся утрачивают интерес к учению» [171, с . 52]…

Характерные признаки развивающего обучения

- «определяющей целью педагогического процесса в системе развивающего образования на любом уровне выступает развитие нравственной, самодеятельностной, творческой личности» [96, с . 26];

- «конечная цель развивающего обучения состоит в том, чтобы обеспечить каждому ученику условия для развития самоизменяющегося субъекта учения» [171, с . 6];

- «воспитание из каждого субъекта собственной жизни, т.е. человека, готового сделать осознанный выбор жизненного пути и нести ответственность за свой выбор, способного самостоятельно ставить перед собой те или иные задачи и находить оптимальные средства и способы их решения» [171, с . 33-34];

- «идеалом развивающего обучения является личность, не с энциклопедически развитой памятью, а с гибким умом, с быстрой реакцией на все новое, с полноценно развитыми потребностями к дальнейшему познанию и самостоятельному действию, с хорошими ориентированными навыками и творческими способностями» [146, с . 11];

- «развивающее обучение направлено на развитие всей целостной совокупности качеств личности» [188, с . 185];

- «учитель озабочен не только развитием интеллектуальной сферы каждого ученика, но и развитием личностных качеств ребенка» [146, с . 10];

- «в развивающем обучении педагогические воздействия опережают, стимулируют, направляют и ускоряют развитие наследственных данных личности» [188, с . 183];

- «развивающее обучение учитывает и использует закономерности развития, приспосабливается к уровню и особенностям индивидуума» [188, с . 182];

- «включение человека на разных возрастных этапах в разнообразные деятельности» [94, с . 106,107];

- «развивающее обучение осуществляется как целенаправленная учебная деятельность, в которой ребенок сознательно ставит цели и задачи самоизменения и творчески их достигает» [188, с . 196];

- «обеспечивает полноценное усвоение знаний, формирует

учебную деятельность и тем самым непосредственно влияет на умственное развитие» [223, с . 5];

- «содержание развивающего обучения дидактически построено в логике теоретического мышления» [188, с . 195];

- «возникновение и развитие теоретического мышления является одним из первых и важнейших результатов развивающего обучения» [171, с . 46];

-«основу… содержания составляет система научных понятий, определяющая принципы построения тех действий, способами осуществления которых предстоит овладеть ученику, а не набор правил, регламентирующих каждый из этих способов» [171, с . 9];

- «овладение принципом построения действия» [171, с . 9];

- «усвоение знаний, умений, навыков… не является конечной целью обучения, а всего лишь средством развития учащихся» [см.: 128, с . 180,181];

- «развивающее обучение осуществляется путем решения учебных задач» [188, с .199];

- «в условиях развивающего обучения основополагающим становится коллективный способ работы»[76, с . 95];

- «ребенок рассматривается не как объект обучающих воздействий учителя, а как самоизменяющийся субъект учения» [171, с . 5];

- «ученик должен быть активным, творческим, развивающимся субъектом учебного процесса» [96, с . 26]…

Сначала рассмотрим признаки традиционного обучения. Как видно, все они с «отрицательными» знаками. Это удивляет. Ведь, если «традиционное обучение» действительно состоит только из отрицательных характеристик, то оно не могло бы существовать в течение нескольких веков.

Перечисленные учеными отрицательные признаки не характерны природе «традиционного обучения». Возьмем, например, «скудость теоретических знаний, их поверхностный характер, подчинение привитию навыков». Разве в этом виновата система обучения? Виноваты авторы учебных программ, учебников, учителя. Учитель в любом случае, даже тогда, когда программы и учебники плохи, не должен допустить «скудости теоретических знаний…».

Для устранения данного недостатка не нужно менять систему так называемого традиционного обучения, а надо обновлять программы, учебники или научить учителя самостоятельно обогащать содержание ПП полноценными и глубокими теоретическими знаниями.

Следующий «признак» - «основная нагрузка ложится на

память, в ущерб мысли» - также не свойственен природе обучения. Если не удается формировать у учащихся соответствующего мышления, то это проявление некомпетентности организаторов ПП.

Все вышеперечисленные «признаки» традиционного обучения являются ошибками участников педагогического процесса. Среди них нет ни одного существенного признака традиционного обучения. Их нет и в природе. Следовательно, нет и самого традиционного обучения.

Теперь рассмотрим признаки развивающего обучения.

«Определяющей целью педагогического процесса в системе развивающего обучения на любом уровне выступает развитие нравственной, самодеятельностной, творческой личности», - пишут Лебедева В.П., Орлов В.А., Попов В.И. [96, с . 26].

А что тут особенного? Ведь это «определяющая цель» любого обучения. П ри правильной организации л юбое обучение «обеспечивает каждому ученику условия для развития как самоизменяющегося субъекта учения»; «учитывает и использует закономерности развития, приспосабливается к уровню и особенностям индивидуума»; «включает человека на разных возрастных этапах в разнообразные деятельности»; «осуществляется путем решения учебных задач» и т.д. Если обучение этого не делает, то, значит, педагогами допу скаются какие-то ошибки.

Таким образом, развивающее обучение, как и традиционное, не имеет своих специфических признаков. То, что преподносится учеными в качестве его признаков, относится вообще к обучению. Если все признаки развивающего обучения совпадают с признаками обучения, то получается, что «развивающее обучение» и «обучение» - синонимические понятия. (Действительно, любое нормальное обучение развивает. А его свойство развивать отражается уже в самом слове «обучение»). А традиционное обучение, состоящее из одних отрицательных «признаков», вообще не является обучением.

Таким образом, авторы деления ПП на традиционное и развивающее обучение, фактически имеют дело с «обучением» и «необучением»: «сравнивают», «сопоставляют» их. В этом ничего плохого не было бы, если концепция развивающего обучения, (по-другому, обучения) не имела принципиальных внутренних противоречий. Однако в ней содержатся как для теории, так и практики опасные утверждения. К ним, например, относится тезис о том, «что система обучения может находиться за пределами системы обучения» (например, признание традиционного обучения). Вторым ошибочным тезисом является

утверждение о том, что «система обучения делится на системы обучения». Выделяя в системе обучения: а) традиционное; б) развивающее обучение (хотя на самом деле первое из них, как указано выше, находится за пределами системы обучения, второе - тождественно с «системой обучения»), они отмечают их альтернативность. «Развивающее обучение, - пишет Н.В. Репкина, - это целостная система, альтернативная традиционной системе школьного обучения» [171, с . 32, 33].

Это означает, что цели, содержание, формы, методы, средства, результаты и другие элементы «системы традиционного обучения» отличаются от целей, содержания, форм, методов, средств, результатов «системы развивающего обучения». «Все основные характеристики развивающего обучения - его содержание, методы, тип учебной активности учащихся, особенности взаимодействия между участниками учебного процесса и характер взаимоотношений между ними, форма организации учебного процесса и развертывающейся в нем коммуникации - взаимосвязаны и в конечном счете обусловлены целями развивающего обучения…

Именно с этих позиций следует подойти к оценке попыток использовать в педагогической практике отдельные «элементы» развивающего обучения. Так, в последние годы широкую популярность приобрела идея внедрения в практику школы, в частности начальной, методов обучения, «ориентированных на развитие учащихся». Но, во-первых, методы развивающего обучения, в основе которых лежит совместное решение учебных задач учителем и учениками, не могут быть реализованы без существенного изменения самих этих задач, т.е. без радикальной перестройки содержания школьного обучения. Во-вторых, внедрение в практику некоторых внешних особенностей этих методов, например, более конкретное определение цели, которая должна быть достигнута при выполнении каждого учебного задания, и на этой основе - более тщательное конструирование системы этих заданий (чем занимается, например, такая наука как «педагогическая технология»), может в лучшем случае несколько рационализировать традиционный процесс обучения, повысить его эффективность, но не может превратить его в обучение развивающее. Это в полной мере относится и к не столь многочисленным попыткам включить в содержание традиционного начального обучения элементы теоретических знаний. Если эти «элементы» выбраны удачно, то они позволяют существенно повысить эффективность формирования умений за счет построения более рациональных и обобщенных алгоритмов решения соответствующих задач. Однако при этом никак не

изменяется характерный для традиционного обучения тип учебной активности учащихся и обусловленные ими направление и темпы их развития» [171, с . 32, 33].

Однако ни традиционное, ни развивающее, ни какое-то еще другое обучение своих особых целей, методов, форм и других «элементов» не имеют. Они принадлежат вообще обучению. Это лишний раз доказывает, что нет ни традиционного, ни развивающего обучения. Поэтому тезис (вывод) о том, что «традиционный процесс обучения… не может превратиться в обучение развивающее» [171] не имеет под собой научной основы. Несуществующий процесс не может превращаться во что-то.

Систему обучения (ПП) можно делить только на типы и соответствующие им виды. Бывают индивидуальный («парное обучение», репетиторство, индивидуально-бригадное обучение и др.), индивидуально-коллективный (классно-урочная система, «метод проектов», дальтон-план, платун-план, виннетка-план и др.) типы педагогического процесса. А традиционное и развивающее обучение; первобытнообщинное, рабовладельческое, феодальное, буржуазное, коммунистическое воспитание; нравственное, эстетическое, трудовое… воспитание являются ни типами, ни видами ПП. Следовательно, систему обучения нельзя делить на такие «системы».

§3. «Занковщина» как символ педагогической некомпетентности

Занкова в нашей стране знают все. Его фамилия не сходит со страниц педагогических газет и журналов. Миллионы учителей называют себя «занковцами». По России бродит «занковщина». Бродит уже более 30 лет.

Кто такие Занков, «занковцы»?

В чем сила живучести «занковщины»?

Попробуем ответить на эти вопросы.

В 50-е годы Занков Леонид Владимирович начал исследование, «предметом которого является характер связи между построением обучения и ходом общего развития школьников» [58, с . 99]. Исследование имело особенности. Главной его особенностью была «массовость».

Массовость, во-первых, означала, что данное исследование осуществлялось не ученым-одиночкой, а коллективом исследователей в специально созданной для этого лаборатории. Сначала она называлась «лабораторией экспериментальной

дидактики», а позднее - с 1952 года – «лабораторией воспитания и развития» Института теории и истории педагогики Академии педагогических наук. «В 1968 году она была названа лабораторией проблем обучения и развития учащихся» [58, с . 27, 84]. Второй аспект «массовости» исследования связан с его «географической широтой»: участием в нем многочисленных школ, учащихся, учителей. «В 1965/66 учебном году и в последующие годы проведения массового эксперимента значительное количество классов имелось на 11 территориях РСФСР, а именно в областях Горьковской, Калининской, Калининградской, Кемеровской, Московской, Новосибирской, Оренбургской, Тульской, Тюменской, в Алтайском и Ставропольском краях. Наименьшее число классов (35) было в Калининградской области, наибольшее (120) - в Новосибирской области»[58, с . 110-111].Третий аспект «массовости» исследования Л.В. Занкова заключается в том, что его «экспериментальная система охватывает все начальное обучение в целом, а не отдельные учебные предметы или их части» [58, с . 119].И, наконец, еще одним - четвертым - аспектом «массовости» исследования Л.В. Занкова можно считать то, что его идеи легли в основу государственной педагогической политики Российской Федерации, по ним реформировалась начальная школа.

В чем же сила идей его экспериментального исследования?

Основной заслугой Л.В. Занкова считается то, что он «выдвинул и экспериментально подтвердил свою модель развивающего обучения» [188, с . 186) - разработал дидактическую систему. «Для достижения цели нашего исследования, - писал Л.В. Занков, - необходимо было построить такую систему начального обучения, при которой достигалось бы гораздо более высокое развитие младших школьников, чем при обучении согласно канонам традиционной методики» [58, с . 96]. «Экспериментальное обучение, по мнению самого Занкова, создает благоприятные условия для содержательной, разносторонней и естественной жизни детского коллектива, для преодоления формализма в учебной деятельности. Характер экспериментального обучения изменяет отношение между учителем и учениками. Учитель не теряет своей руководящей роли в учении, но в то же время становится участником коллективного процесса познания, подлинным другом и старшим товарищем своих питомцев. Исчезают те нотки «командования», которые обычно еще сильно звучат в начальных классах» [58, с . 42].

Можно, конечно, привести еще много восторженных отзывов о «системе Занкова». Она «понравилась» многим.

«Учителя… говорили в один голос, что никогда еще на протяжении своей учительской деятельности не получали такого удовлетворения» [58, с . 419].

Действительно ли это так?

Для того чтобы получить ответ на этот вопрос, мы подвергли «систему Занкова» научной экспертизе.

«Основу системы составляют не какие-либо изолированные, разнородные положения, а принципы, органически связанные между собой», - пишет Л.В. Занков [58, с . 119]. Да, принципы, действительно, в педагогическом процессе играют первостепенную роль. В них отражаются основные педагогические закономерности. Они влияют на все компоненты педагогического процесса (на содержание, формы, методы, результаты и т.д.), определяют характер их взаимодействия. Ими руководствуются в организации педагогического процесса. Поэтому от правильности принципов зависит и эффективность всей «дидактической системы».

Правильны ли принципы «системы Занкова»?

Ответив на этот вопрос, мы заодно ответим и на предыдущий - основной - вопрос.

Принципы Л.В. Занкова имеют особенности. «Дидактические принципы нашей экспериментальной системы начального обучения, - пишет Л.В. Занков, - отличаются по своему генезису и лежат в другой плоскости, чем принципы, упоминающиеся обычно в трудах по дидактике (наглядности, сознательности, систематичности, прочности и др.): наши принципы не заменяют их и не стоят рядом с ними. Соответственно построению нашего исследования принципы рождались и получали свое оформление в процессе эксперимента, проводившегося в практической работе класса» [58, с . 113].

Принципами дидактической системы Л.В. Занкова являются:

- «целенаправленная и систематическая работа учителя над общим развитием всех учащихся класса, в том числе и наиболее слабых;

-ведущая роль теоретических знаний;

- обучение на высоком уровне трудности;

- в изучении программного материала идти вперед быстрым темпом;

- принцип осознания школьниками процесса учения» [58, с . 112-120].

1. Принцип «целенаправленной и систематической работы учителя над общим развитием всех учащихся класса, в том числе и наиболее слабых» не отличается «по своему генезису» от

традиционных. Он соответствует давно известному в науке принципу «индивидуального подхода». Они «лежат в одной плоскости», хотя вариант, предложенный Л.В. Занковым, по своей формулировке неоправданно длинный, неконкретный - неудобный.

2. «Решающая роль теоретических знаний» не является принципом педагогического процесса.

Почему?

На наш взгляд, принципы ПП (дидактические принципы, принципы обучения, принципы воспитания) делятся на общие и компонентные. Общие распространяются на все структурные компоненты (элементы) педагогического процесса. Например, возьмем принцип индивидуализации (индивидуального подхода). Цель, содержание, формы, методы, средства, результаты - все индивидуализируются. А в компонентных принципах отражаются закономерности только отдельных компонентов. Например, такой компонент системы ПП, как содержание, имеет ряд дополнительных требований к себе, в которых отражаются те или иные закономерности. Поэтому их можно считать принципами, но не педагогического процесса, а его содержания.

Л.В. Занков свои вышеперечисленные принципы преподносит как общие. «Направляющая и регулирующая роль по отношению к процессу обучения в его многообразных формах принадлежит дидактическим принципам», - пишет он [58, с .113].

Однако «ведущая роль теоретических знаний» относится только к содержанию. Поэтому не является общим дидактическим принципом. Может быть, он - компонентный принцип?

Л.В. Занков допускает необоснованную переоценку одного элемента содержания - знания. «Теоретические знания…, - пишет он, - это знания, почерпнутые из системы науки, знания не только о явлениях, как таковых, но и об их существенных взаимосвязях, о закономерности, господствующей в природе, общественной жизни, бытии отдельного человека» [58, с . 121].

Однако для усвоения «взаимосвязей, закономерности, господствующей в природе, общественной жизни, бытии…» нужны и другие элементы содержания: «эмпирические знания», умения, навыки, черты характера, чувства и т.д.

Любые знания, в том числе и разрозненные, эмпирические, обрабатываются в голове человека, в результате чего формируется мировоззрение – «система взглядов на объективный мир и место человека в нем, на отношение человека к окружающей его действительности и к самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и

деятельности, ценности ориентации» [21]. Поэтому давать ученику знания обязательно в готовом виде (в виде теоретических знаний)- не закон. Следовательно, теоретические знания не всегда являются ведущими. Это говорит о том, что в анализируемом «принципе» нет закономерности. Следовательно, «ведущая роль теоретических знаний» не является и компонентным принципом.

3. «Принцип обучения на высоком уровне трудности» также вызывает много вопросов. Во-первых, как и чем измеряется «трудность»? Что означает «высокий уровень трудности»? Ведь для ученика 1-го класса материалами высокого уровня трудности являются все темы, изучаемые в 2-11 классах, в средних специальных учебных заведениях, вузах, аспирантуре и т.д. В названном «принципе» нет закономерности.

Трудность учебного материала должна быть не высокой, а оптимальной. Оптимальность означает, что задание (вопрос, тема) находится в такой степени трудности, когда ученик не знает способов решения его, но обладает базовыми знаниями, умениями, навыками для нахождения этого самого способа решения. Для этого он обращается к учителю, товарищам, актуализирует свои прежние знания, умения, навыки. Ему нужна оптимальная интеллектуальная пауза для поиска способа решения. Если ученику даются задания высокого уровня трудности, требующие длительной, интеллектуальной паузы, то у него, как правило, возникает неуверенность, даже отвращение к учебе. Поэтому учебные материалы в программах, учебниках, в тематических планах учителей должны располагаться последовательно по степени сложности, вызывая у учащихся посильную трудность и нормальную интеллектуальную паузу. А эта закономерность отражается в принципе поэтапности. Организаторы педагогического процесса, зависят от него. Например, ученику, не умеющему считать до 10, мы не можем дать такое задание высокой трудности, как $5+4=?$ Для решения этого задания, необходимо сначала научить его считать до 9.

Если на практике принцип поэтапности нарушается, то разрушается весь педагогический процесс: он становится не эффективным. А от нарушения «принципа обучения на высоком уровне трудности» его качество, наоборот, улучшается. Потому что в нем нет никакой закономерности: он не является принципом.

Выдвинутый профессором Л.В. Занковым данный «принцип» создает перегрузку для учащихся, ухудшает их здоровье, вызывает отрицательное отношение к учебе, задерживает развитие науки, формирует у учителей неправильное педагогическое мышление.

Поэтому трудно согласиться с его мнением о том, что «принцип обучения на высоком уровне трудности… раскрывает духовные силы ребенка, дает им простор и направление» [58, с . 115].

4. Принцип Л.В. Занкова «в изучении программного материала идти вперед быстрым темпом» также не содержит в себе какой-либо закономерности. Во-первых, непонятно: что означает «быстрый темп»? Слишком уж обтекаемое понятие. Во-вторых, темп обучения должен быть не быстрым, а оптимальным. Например, если кадры на экране телевизора меняются слишком быстро, то мы смысла содержания фильма или передачи не поймем. Скорость фильма должна зависеть от наших способностей ощущать и воспринимать информацию. В обучении то же самое. «Чрезмерно быстрый темп отрицательно сказывается на прочности усвоения знаний и приводит к отставанию некоторой части учащихся» [159].

Л.В. Занкова это не беспокоит. Он ускоряет темп обучения. Ускоряет так, что на основе его «теории» начинается массовый перевод четырехлетней начальной школы на трехлетнюю. «В начале 1965/66 учебного года было открыто 675 первых экспериментальных классов, и они прошли весь трехлетний цикл начального обучения, который закончился в 1967/68 учебном году» [58, с . 110]. «Переход на трехлетнее начальное обучение и новые программы, по мнению Занкова Л.В., открывают широкую перспективу развития народного образования» [58, с . 320].

Однако через 30 с лишним лет вдруг выясняется, «что трехлетний срок не соответствует международным стандартам. За три года не успевают полностью сформировать у ребенка необходимые учебные навыки и умения, большая нагрузка негативно влияет на здоровье и эмоциональное состояние ребенка» [213, с . 14]. Сегодня «успешно решается задача по переводу начальной школы на четырехлетнее обучение» [124, с. 4-5]. «Со следующего года трехлетка отменена» [130].

5. Следующий принцип дидактической системы Л.В. Занкова называется «принцип осознания школьниками процесса учения». «Принцип сознательности в его обычном понимании и наш принцип осознания школьниками процесса учения отличаются друг от друга по объекту и по характеру осознания. Если в первом осознание обращено вовне, имея своим объектом сведения, умения и навыки, которыми надо овладеть, то во втором оно обращено внутрь, на протекание учебной деятельности.

Данный наш принцип можно пояснить, воспользовавшись одним из моментов обучения математике в начальных классах. Например, когда проходят табличное умножение, то, согласно

традиционной методике, применяются разные приемы, способствующие твердому усвоению таблицы умножения.

Мы строим учебный процесс так, чтобы школьник уяснил себе основания определенного расположения материала, необходимость заучивания определенных его элементов, источники ошибок при его усвоении и т.д. Так, например, ему не преподносится просто для заучивания таблица умножения числа 3, которая начинается строчкой 3х3=9, а ставится вопрос: «Почему в таблице умножения числа 3 не нужно заучивать, сколько будет 3х2=?!». Благодаря сравнению таблиц, школьник находит ответ: в таблице умножения числа 3 нет (строчка 3х2), ее не нужно заучивать, потому что 3х2=6 и 2х3=6, а 2х3=6 есть в таблице умножения числа 2.

Указанный принцип реализуется не только в различных разделах обучения математике, но и в других учебных предметах. Так, когда дети изучают орфографические правила, нередко возникает смешение в силу их сходства (например, правил, предписывающих изменить слово или подобрать «родственное» слово). В экспериментальном обучении детям разъясняется, что в этих случаях надо быть особенно осмотрительным, поскольку правила похожи друг на друга и их можно перепутать. Таким образом, процесс овладения знаниями и навыками в известной мере становится объектом осознания.

На уроках труда указанный принцип находит свое выражение в том, что при антиципации (планирование) изготовления объекта школьники осознают последовательность и внутреннюю связь необходимых операций, их отношение к заданному объекту, а также необходимость тщательно контролировать себя в процессе работы» [58, с. 117 -118].

На самом деле ни «принципа сознательности», ни «принципа осознания школьниками процесса учения» нет. То, что учение формирует сознание, а сознание ускоряет учение, - само собой разумеющееся явление. Бессознательное существо не обучает и не обучается. Поэтому нет необходимости выделять такой принцип.

Л.В Занков свои «принципы» оценивает восторженно. «Реализация наших дидактических принципов приводит к возникновению, росту и углублению внутреннего побуждения к учению», - пишет он [58, с . 119]. А в действительности, они, наоборот, убивают у учащихся желания учиться. Руководство ими делает систему обучения малоэффективной. Потому что они ошибочны. Фактически ни один из «принципов», выдвинутых Л.В. Занковым, не является принципом. Поэтому нет у него и «дидактической системы». «Система Занкова», хотя автор

утверждает, что «в основу построения экспериментальной дидактической системы обучения положена идея возможно большей ее эффективности для общего развития школьников» [58, с . 112], не дает ожидаемых результатов. Она, как было сказано выше, ухудшает здоровье школьников, вызывает у них неуверенность, отрицательное отношение к учению, формирует у учителей неправильное педагогическое мышление, задерживает развитие педагогической науки.

Тогда в чем причина всемирной известности Занкова Леонида Владимировича? Почему его исследования считаются исключительно важными, глубокими, достоверными, а он сам - образцовым исследователем?

«Методологические особенности работ Леонида Владимировича определяют своеобразие исследований ученого и свидетельствуют о значительном его вкладе в методологию педагогики, - пишут М.В. Зверева и Н.К. Индик - Особенностью его подхода является изучение положения дел в реальной педагогической действительности, рассматриваемое как исходный момент исследования; использование эксперимента как ведущего метода педагогического исследования, причем разных его видов - от частного, направленного на внесение отдельных изменений в педагогический процесс, до эксперимента, предполагающего построение целостной системы обучения в одном и многих классах; включение в состав педагогического исследования в качестве его органической части психологических методов изучения общего развития учащихся, использование показателей общего развития в сравнительной оценке эффективности разных систем обучения; устремленность на раскрытие подлинных механизмов развития психики ребенка, взаимодействие внешних и внутренних факторов развития - это выразилось в изучении ребенка не только в разных (экспериментальных и обычных), но и в одних и тех же (прежде всего, экспериментальных, т.е. оптимальных по замыслу исследователя) условиях обучения; забота о новизне и достоверности получаемых выводов, что обеспечивалось: выявлением данных о развитии учащихся в новых, не встречающихся в практике школы экспериментальных условиях, обширностью фактического материала о ходе обучения и развития детей, тщательностью, скрупулезностью его анализа и глубиной обобщения; практическая приложимость результатов исследования, воплощение выдвигаемых новых педагогических идей в разработках, адресуемых непосредственно учителю, школьной практике (программах, учебниках, методических руководствах); опора на коллектив научных работников и

обеспечение подлинной комплексности исследования, т.е. умение организовать и направить на решение единой научной задачи усилия разных специалистов - дидактов, методистов, психологов, физиологов» [58, с . 5-6].

Благоприятной почвой высокого авторитета Л.В. Занкова, появления и распространения «занковцев», «занковщины» - символа педагогической некомпетентности - служит советская (российская) педагогика. Она, к сожалению, пока еще не является целостной, стройной теорией. В ней много ошибок, нерешенных проблем. Даже основные понятия педагогической науки: «обучение», «воспитание», «педагогический процесс» объясняются неправильно. Академик Л.В. Занков - дитя этой педагогики. Он не смог разорвать связи с ней, хотя сильно желал этого. Этим объясняется быстрая распространяемость и живучесть его «идей».

§ 4. Педагогика сотрудничества: миф и реальность

За годы перестройки мне приходилось читать тысячи газет. Однако номер «Учительской газеты», увидевший свет 18 октября 1986 года, до сих пор в памяти. В нем было сенсационное сообщение о рождении новой педагогики – «педагогики сотрудничества». «Нужна новая педагогика, которая отличалась бы от прежней тем, что делает упор на вовлечение детей в учение, на совместный труд учителя и детей. Ее можно назвать педагогикой сотрудничества», - говорилось в нем [157]. (Разве «старая педагогика» не делала упор на вовлечение детей в учение, на совместный труд учителя и детей? - Ф.С.). И чуть ниже: «Мы за долгие годы выработали такую педагогику…» [157].

Кто же они – «мы»?

Под заголовком помещена фотография. На ней Ш. Амонашвили, И.Волков, Е.Ильин, Б.,Л. Никитины, В. Караковский, В. Шаталов - основоположники «новой педагогики».

В чем же новизна педагогики сотрудничества?

Для того чтобы ответить на этот вопрос, сначала проанализируем ее основные идеи. По мнению авторов, они следующие: идея трудной цели; идея опоры; идея свободного выбора; идея опережения; идея крупных блоков; идея соответствующей формы; идея самоанализа и т.д.

1. *Идея трудной цели.* Учение всегда было, есть и будет самым трудным занятием. Педагогика издавна считает, что движущей силой процесса обучения является «противоречие между выдвигаемыми требованиями и реальными возможностями воспитуемых по их выполнению. Это противоречие становится

источником развития процесса, если выдвигаемые требования соответствуют возможностям воспитуемых, и, наоборот, подобное противоречие не будет служить позитивному течению процесса, если требования оказываются чрезмерно трудными или легкими…» [154, с . 30].

Ученик в познавательной деятельности занимается решением этого противоречия. При этом, как правило, возникают различные конфликты: между незнанием и знанием; старыми и новыми взглядами обучаемого и т.д. Однако одним из авторов педагогики сотрудничества В. Шаталовым сегодня выдвигается принцип бесконфликтности обучения. Тем самым процесс обучения лишается естественных качеств, таких, как трудность, проблемность. Получается уникальная картина: авторами педагогики сотрудничества, с одной стороны, признается идея «старой педагогики» о трудной цели, с другой - отрицается.

В этом, на наш взгляд, «новизна» педагогики сотрудничества.

2. *Идея опоры.* «Мы все, порознь экспериментируя, пришли к одной и той же идее опоры: опорный сигнал В.Ф. Шаталова, схемы у С.Н Лысенковой., зримая модель поведения в методике творческого воспитания И.П. Иванова, опорная деталь у Е.Н. Ильина, певческий алгоритм в методике Д.Е. Огороднова» [157].

Все то, что перечисляется в этой цитате, трудно назвать опорами. Настоящая опора открыта советским психологом Л.С. Выготским. Это - уровень актуального развития ученика. Знания, умения, навыки и другие элементы содержания ПП качественно усваиваются учащимися тогда, когда педагогический процесс организуется с учетом их наличного уровня развития.

А если опорами считать наглядные пособия, то о них науке известно еще несколько веков назад. В 1632 году в своей книге «Великая дидактика» Я.А. Коменский назвал наглядность «золотым правилом» дидактики. С тех пор учеными, учителями разрабатывались правила применения наглядных пособий. Опорные сигналы В. Шаталовым используются без учета этих правил. Не имея без объяснений учителя смыслового содержания, они не становятся источниками знаний. Воспроизведение опорных сигналов по памяти, постоянное использование их приводят к схематизации учебного процесса, зубрежке и бесконфликтности обучения.

3. *Оценка работ.* «Ш. Амонашвили вообще не ставит маленьким детям отметок, С.Н. Лысенкова не ставит двоек… В.Ф. Шаталов в случае невыполнения работы оставляет пустую клетку в ведомости ежедневного учета знаний. Формы разные, а суть одна - учение без принуждения», - говорится в книге В.Ф.

Шаталова [216].

Внимательное изучение опыта представителей педагогики сотрудничества показывает обратное: наличие учения с принуждением. Например, в практике В. Шаталова учащимся «ежедневно выставляются оценки…» [216, с . 150]. К тому же все полученные отметки записываются и в журнале, и в «Листе учета знаний», который висит на стене для всеобщего обозрения. Таким образом, оценка В. Шаталова, несмотря на то, что она положительная, выполняет роль кнута, которым он заставляет школьников учиться. А ведь «настоящая педагогика» требует постепенного отказа от постоянной оценки учащихся по мере приобретения ими самостоятельности и сознательности. Это способствует формированию общественно-значимых мотивов учения, предупреждает учебу ради оценки.

4. *Идея крупных блоков.* Эта «идея» не содержит в себе закономерности. «Блоки» создаются только тогда, когда содержание педагогического процесса неоправданно детализировано. Если оно конструировано правильно на основе принципа универсальности, то не будет необходимости в укрупнении так называемых дидактических единиц – создания блоков.

Таким образом, идеи педагогики сотрудничества не новы. Они, в основном, заимствованы из «старой педагогики». Те, которые добавлены от себя, противоречивы, не убедительны. Поэтому «педагогика сотрудничества» не представляет стройной, целостной системы знаний. Значит, ее нет как науки. Но многие учителя считают, что педагогика сотрудничества существует. Они верят в то, чего нет. В этом, конечно, большую роль сыграла «Учительская газета». Особенно старался ее сотрудник С. Соловейчик, писатель, публицист. Беспощадно критикуя «традиционную педагогику», он при помощи всесоюзной газеты стал активно афишировать Ш. Амонашвили, И. Волкова, Б. и Л. Никитиных, И. Иванова, Е. Ильина, В.Ф. Шаталова и других, называя их основоположниками новой педагогики. На фоне общего нигилизма, неразберихи в стране статьи Соловейчика воспринимались учителями как содержательные и глубокие, хотя они были «полны нервозности и смятения, да и попросту плохо написаны. Восклицательных и вопросительных знаков в них больше, чем мыслей» [5].

Все это подтверждает актуальность цели, которую мы поставили перед собой: раскрыть несостоятельность педагогики сотрудничества. Несмотря на оптимистическое заявление авторов: «Кто будет хотя бы держать эту новую педагогику в уме, скоро заметит улучшение его работы» [216], положение в школах

на самом деле ухудшается. В стране увеличивается число второгодников и малолетних преступников. В этом виновата и ложная вера учителей в педагогику сотрудничества.

Каковы выводы?

1. Педагогика сотрудничества не представляет собой целостной системы знаний об обучении. В ней нет новизны, зато много противоречивых, ошибочных, вредных мнений. Несмотря на это «Учительская газета» педагогику сотрудничества называет «идеологией перестройки педагогической науки и практики» (УГ, 1988. - 16 февраля). От этого ложного убеждения не отказывается до сих пор. «Педагогика сотрудничества – это педагогика будущего», - считает она и сегодня [51].

2. Слепая вера в педагогику сотрудничества привела к отрицанию «старой педагогики». Учителя начали увлекаться только трудами основоположников «новой педагогики».

3. Беспощадная критика «традиционной педагогики», поддерживаемая «Учительской газетой», замкнула рты многим известным и уважаемым ученым-педагогам. Теперь разработкой проблем педагогической науки в нашей стране занимаются публицисты.

Все это дает мне право заменить первую букву «П» в названии «новой педагогики» на «Б». Получается, к сожалению, «бедагогика сотрудничества», что очень метко характеризует эту самую «новую педагогику».

§5. Миф о деятельностном подходе

Деятельность не воспитывает,
она может вызывать процесс воспитания.

Деятельностный подход к формированию личности считается величайшим научным открытием. Его применения требуют философская, психологическая, педагогическая науки, государственные образовательные стандарты, методисты, руководители учебных заведений, министры и другие. Поэтому он «применяется» сегодня в масштабе всей страны.

Столь «важное» открытие сделано в первой половине XX века российскими учеными. «Деятельностный подход или теория деятельности в философии и психологии создавались у нас в стране прежде всего С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым и Э.В. Ильенковым…» [44, с. 236].

«Рубинштейн Сергей Леонидович (1989-1960) – выдающийся отечественной психолог и философ считается

основоположником деятельностного подхода в философии, психологии и педагогике» написано на обложке книги: Рубинштейн С.Л. «Основы общей психологии» [175]. «Особенно плодотворными были творческие связи и контакты Рубинштейна с его союзниками и отчасти единомышленниками по дальнейшей разработке деятельностного подхода – с Б.Г. Ананьевым, А.Н. Леонтьевым, А.А. Смирновым, Б.М. Тепловым и др. Несмотря на существенные различия между ними в трактовке деятельности, эти психологи во многом сообща развивали и пропагандировали деятельностный подход», - пишут К.А. Абульханова-Славская и А.В. Брушлинский [2, с. 661].

Деятельностный подход стал волшебной палочкой (принципом) в объяснении философских, психологических, педагогических проблем, «к совершенствованию всех сфер социальной практики…» [44, с. 250].

В чем же суть деятельностного подхода?

«В статье «Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики)» Рубинштейн раскрывает суть деятельностного подхода и начинает разрабатывать его философский, педагогический и психологический аспекты. Сущность этого подхода сам автор прежде всего усматривает в том, что «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них созидается…» [2, с. 645-646].

Это означает, что «человек развивается и формируется в процессе соответствующей деятельности» [143, с. 235]. То есть деятельность – это обучение, воспитание. «Положение, согласно которому ребенок развивается, обучаясь и воспитываясь, фактически «объемно» совпадает с положением о развитии ребенка в процессе деятельности», - писал С.Л. Рубинштейн [175, с. 154].

Опираясь на такой вывод, авторы деятельностного подхода требуют привлечения воспитанника к деятельности. По их мнению, без деятельности нет воспитания. «Для овладения достижениями человеческой культуры, - писал А.Н. Леонтьев, - каждое новое поколение должно осуществить деятельность аналогичную (хотя и не тождественную) той, которая стоит за этими достижениями» [98, с . 102].

Однако деятельность не воспитывает, она не является педагогическим процессом (обучением, воспитанием). Нет и деятельностного подхода к формированию личности.

Для того чтобы доказать этот вывод надо знать «Что такое деятельность?», «Что такое педагогический процесс?». К

сожалению, оба эти вопроса в науке объясняются неправильно. Некоторые ученые объясняют ПП как совокупность обучения и воспитания. Другие, наоборот, считают, что обучение и воспитание – каждое в отдельности - является педагогическим процессом. Наблюдаются разногласия и в определении структуры педагогического процесса. Некоторые в ней выделяют три, другие шесть или семь компонентов. Содержание, формы, методы также объясняются по-разному.

По нашему мнению, педагогический процесс – это целенаправленное и стихийное воздействие на человека, которое приводит к формированию у него знаний, умений, навыков, черт характера, отношений, эмоций, т.е. к формированию личности. Для нас «педагогический процесс», «воспитание» и «обучение» – синонимы, означающие одно и то же явление. Деление целостного педагогического процесса на воспитание и на обучение является необоснованным. Черты характера, чувства, отношения, знания, умения, навыки, являясь элементами содержания педагогического процесса, формируются без отрыва друг от друга, одними и теми же методами, формами, средствами.

Педагогический процесс представляет собой стройную и целостную систему. Его структура состоит из следующих компонентов: объект, субъект, цель, содержание, формы, средства, методы, движущая сила, принципы, результат.

Как видно, в педагогическом процессе мы выделяем 10 элементов. Все они взаимосвязаны и взаимообусловлены [182; 185].

«Деятельность – одно из фундаментальных понятий классической философской традиции, фиксирующее в своем содержании акт столкновения целеполагающей свободной воли субъекта, с одной стороны, и объективных закономерностей бытия – с другой», - говорится в «Новейшем философском словаре» [132]. Та же мысль повторяется в «Кратком психологическом словаре». «Деятельность, - отмечается в нем, - динамическая система взаимодействий субъекта с миром…» [88]. «Под деятельностью, - писал С.Л. Рубинштейн, - мы понимаем активность субъекта, направленную на изменение мира, на производство или порождение определенного объективированного продукта материальной или духовной культуры» [175, с. 172]. Педагог В.И. Загвязинский считает, что «деятельность – целенаправленная и мотивированная система действий, направленная на преобразование объектов» [56, с. 181].

Если верить этим людям (определениям), то деятельность – это:

- акт столкновения свободной воли и закономерностей;
- взаимодействие субъекта с миром;
- активность субъекта, направленная на изменение мира;
- производство или порождение объективированного продукта материальной и духовной культуры;
- система действий;
- преобразование объектов и т.д.

Учеными выделяются и другие особенности деятельности. Например, в своей статье «Принцип творческой самодеятельности» [176, с . 438] «Рубинштейн С.Л. проанализировал такие наиболее существенные особенности деятельности, как: 1) ее субъективность, т.е. то, что она всегда осуществляется личностью как субъектом или субъектами (например, учение как «совместное исследование» учителем и учениками познаваемого объекта); 2) ее содержательность, реальность, предметность; 3) ее творческий и развивающий личности характер» [175, с . 646].

К сожалению, эти определения и особенности не раскрывают суть деятельности. Как понять, например, «акт столкновения свободной воли субъекта с закономерностями бытия», «взаимодействие субъекта с миром»? Неужели только изменение мира, преобразование объекта, производство, порождение продукта материальной или духовной культуры» образуют деятельность? А сохранение того, что имеется (например, «экологическая деятельность»), борьба за выживание разве не относятся к деятельности? Всегда ли деятельность целенаправленна и мотивирована? Неужели она состоит только из действий? Сколько вопросов!?

Много работ о видах деятельности. «Современная психология в качестве основных видов деятельности человека называют игру, учение, труд и общение…» [170, с . 86]. Кроме них учеными выделяются психическая, мыслительная, художественная, педагогическая, научная, общественная, спортивная, высшая нервная деятельность и т.д.

Возникают вопросы: чем отличаются друг от друга эти виды деятельности? Разве учение (и психическая, мыслительная, художественная, педагогическая, научная, общественная, спортивная и др. деятельности) – не труд? Спортсмен, артист играют или трудятся? Является ли общение самостоятельным видом деятельности? Ведь оно присутствует и при других видах деятельности. Нервная система, сердце, мозг человека занимаются деятельностью?

В науке широко распространена «идея о ведущем виде деятельности». «Понятие «ведущая деятельность» было введено в

научную литературу А.Н. Леонтьевым, им же были выделены три главных признака этой деятельности: а) это такая деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие, новые виды деятельности; б) это такая деятельность, в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы: в) это такая деятельность, от которой ближайшим образом зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения» [4, с . 154].

По этой идее «предполагается, что каждому возрасту соответствует вполне определенная основная (или ведущая) деятельность, являющаяся в нем основой формирования психологических новообразований» [44, с . 253].

Однако и здесь возникают вопросы: какая деятельность является ведущей для: а) пенсионера? б) больного? в) артиста? г) курортника? д) заключенного?

Деятельность, по нашему мнению, - это организация человеком процесса реализации задач. Задача – построить дом вызывает строительную деятельность (или деятельность строителя). Человек проектирует дом, делает фундамент, стену, крышу, штукатурит, красит и т.д. Задача – приобрести автомобиль заставляет человека брать кредит, считать деньги, искать, находить, выбирать нужный автомобиль, оформить в ГИБДД и т.д. Это деятельность покупателя. Деятельность продавца состоит из таких действий, как привести товар в кондицию, рекламировать, брать, считать деньги и т.д. Задача – формирование у воспитанника, например, аккуратности требует изучения воспитанника, выбора и умелого применения методов, форм, средств, т.е. педагогической деятельности. Задача укрепления здоровья вызывает спортивную или лечебную деятельность. А в процессе игровой деятельности решается задача развлечься. Задача защиты Родины решается в процессе воинской деятельности.

Как видно, деятельность не такая же абстрактность: «не акт становления целеполагающей свободной воли субъекта и объективных закономерностей бытия», «не система взаимодействия субъекта с миром». Она очень конкретна. Деятельность не только «изменяет мир, производит, порождает, преобразует продукт материальной и духовной культуры», она и сохраняет, защищает мир, культуру, родину (например, деятельность военнослужащих, охранников, музейных работников и т.д.). Разрушения и уничтожения террористами и захватчиками происходят также в процессе деятельности.

Деятельность не всегда бывает целенаправленной и мотивированной. Она бывает и стихийной, случайной,

необоснованной, ошибочной. К таким можно отнести деятельность по созданию коммунизма в России, по изменению направления северных рек и т.д.

Деятельность – и не система действий. Действия относятся только к содержанию деятельности. Кроме содержания у нее есть и другие компоненты.

Деятельность характерна только живому существу. У кого есть поведение, у него есть и деятельность. Потому что поведение представляет собой деятельность. Неживые предметы: часы, автомобили, ракеты не занимаются деятельностью (они действуют). Человеческие органы: мозг, сердце – тоже. Потому что они не являются субъектами деятельности, а только помогают человеку в решении задач. Их действия не имеют структуру, какую имеет деятельность. Деятельность характеризуется тем, что а) в ней решается задача; б) и она имеет свою соответствующую структуру.

Имеющиеся в науке классификации видов деятельности не вызывают доверия. Деятельность, по нашему мнению, делится на виды в зависимости от характера задачи, которая решается в ней. Деятельность, направленная на решение задачи формирования личности, является педагогической; задачи развлечения – игровой и т.д. Фактически любая деятельность является трудовой. Общение - не деятельность, оно действие. Видов деятельности бесчисленно. Деятельность: строителя, врача, матери, классного руководителя, ученика, преступника, медведя, водителя, уборщицы охранника, машиниста, летчика, шахтера, футболиста, телеведущего, солдата, министра, президента и т.д.

Идея о ведущей деятельности по возрастным группам людей не имеет под собой научной основы. «Дошкольник играет, подросток учится, взрослый трудится», - мы не можем так распределять виды деятельности. И дошкольник, и подросток, и взрослый может одновременно трудиться, учиться, играть.

Теперь вернемся к главной задачи данной статьи – доказать отсутствие «деятельностного подхода к формированию личности».

1. *Процесс, формирующий личность, в природе один.* Он называется педагогическим процессом. К сожалению, наука признает многочисленность процессов, формирующих личность. Ученые, например, выделяют обучение, воспитание, социализацию, трудовое; нравственное; эстетическое; половое; интернациональное; патриотическое; атеистическое; семейное… воспитание, традиционное; развивающее обучение и т.д. Выявляют цели, задачи, методы, формы, содержание каждого из них.

Но педагогический процесс, повторяем, в природе один. Он независимо от национальности, возраста, уровня развития объекта воздействия, а также от типа учебного заведения, от региональных, условий, времени, места, цели, содержания и от других показателей всегда имеет одну и ту же структуру [185; 182].

Действительно, какая разница между обучением (по мнению ученых, процесс формирования знаний, умений, навыков) и воспитанием (по мнению ученых, процесс формирования черт характера)?! Черты характера, чувства, отношения, знания умения, навыки, являясь элементами содержания педагогического процесса, формируются без отрыва друг от друга, одними и теми же методами, формами средствами и т. д.

Сторонники деятельностного подхода считают, что «в деятельности развитие ребенка…совершается» [175, с. 158]. Это, как было сказано выше, означает признание деятельности процессом, формирующим личность. То есть они отождествляют деятельность с педагогическим процессом. Не зря в их трудах слова «обучение», «воспитание», «педагогический процесс» употребляются редко. Они у них заменены словом «деятельность».

2. *Человек и без деятельности воспитывается* . Воспитание не только организуемый, но стихийный процесс. На личность влияет вся окружающая действительность: природа, климат, улица, архитектура, внешний вид людей и т.д. Непроизвольные: внимание, восприятие, мышление, память «вооружают» человека знаниями, умениями, навыками, чертами характера, отношениями, эмоциями без всякой деятельности с его стороны. «…Большая часть того, что мы запоминаем в жизни, запоминается нами непроизвольно, без специального намерения», - писал сам С.Л. Рубинштейн [175, с . 273].

Наглядным примером стихийного ПП является усвоение ребенком родного языка. Никто его этому не учит, а он усваивает. Наши предки педагогику так усваивали. Вся окружающая действительность – обычаи, традиции, примеры, сказки, пословицы, поговорки, праздники – вооружали их секретами воспитания.

Стихийность ПП свидетельствуют о том, что «деятельность» и «педагогический процесс» - нетождественные понятия.

3. *Деятельность не всегда воспитывает.* Пчелы, муравьи, животные трудятся, играют, т.е. занимаются деятельностью. Добиваются материальных результатов. Однако при этом не воспитываются, потому что у них нет биологических (физиологических) предпосылок воспитываться. Но ведь и с

человеком, имеющим способность воспитываться, иногда такое случается. Например, продукт, производимый одним и тем же человеком сегодня (например, стул), получается хуже вчерашнего. Деятельность была (материальный результат имеется), а при этом воспитания (ПП) не было: умения, навыки мебельщика не усовершенствовались. Эти факты свидетельствуют о нетождественности понятий «деятельность» и «педагогический процесс». Значит, мы не можем говорить о «деятельностном подходе» к формированию личности. По мнению авторов деятельностного подхода, «личность формируется в деятельности». Нет, она формируется в педагогическом процессе. Деятельность лишь может вызывать этот процесс, может происходить и без него.

4. *Структуры деятельности и педагогического процесса не совпадают.* Педагогический процесс, как было сказано выше, состоит из 10 элементов: объект, субъект, цель, содержание, методы, формы, принципы, средства, движущие силы, результат. А из чего состоит структура деятельности?

К сожалению, наука не знает ответа на этот вопрос. С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев в ней выделяют «цели, мотивы, действия, операции и т.д.» [175, с . 659]. Философами «в структуре деятельности выделяются субъектная (целеполагающий субъект) и объектная (предмет деятельности, орудия деятельности и ее продукт) компоненты… Могут также выделяться, - пишут они, - и более дробные элементы, представляющие собой, как правило, результат дифференциации субъектной ее компоненты, такие, как знания субъектом программ деятельности и т.п. [132]. Даже К. Маркс не смог ответить на данный вопрос. «Любая деятельность имеет, по Марксу: цель, средства и результат» [154, с . 30].

А структура деятельности, как показывают наши исследования, состоит из следующих элементов: субъект, объект, цель, содержания, средств, движущие силы, принципы, методы, результаты.

«Личность – субъект практической и теоретической деятельности» [175, с . 162]. Она является и субъектом педагогического процесса: ее педагогическая деятельность вызывает ПП. Таким образом, субъекты деятельности и педагогического процесса совпадают. Однако есть и различия. Субъектом деятельности могут быть и другие живые существа: пчелы, бобр, муравьи и т.д. А субъектом ПП – только человек. Пчелы, муравьи, бобры и другие животные, насекомые в нем являются только средствами. Они не воспитывают.

Объектом педагогического процесса всегда является

человек. А объектом деятельности могут быть и неодушевленные предметы: природа, камень, здания, земля, растения, транспортные средства, ткань, дерево и другие вещи. Воздействие человека на них, по мнению ученых, называется деятельностью. Таким образом, объекты отличаются друг от друга.

Отличаются и цели. Целью педагогического процесса является формирование личности [182; 185]. Цель деятельности – производство, изменение, транспортировка, сохранение, защита, уничтожение продукта. Например, цель деятельности строителя - построить дом, школу, дворец; писателя – написать повесть, роман, рассказы; шофера, машиниста, летчика, почтальона – довести груз, корреспонденцию до адресата; врача – лечение больного; дворника - содержание двора в чистоте и т.д.

Как видно, цели деятельности и педагогического процесса отличаются друг от друга. Основная цель педагогической деятельности – организация педагогического процесса. В случае возникновения его другие цели педагогической деятельности становятся целями педагогического процесса. Потому что субъект педагогической деятельности в этой ситуации одновременно является и субъектом педагогического процесса.

Движущими силами деятельности и педагогического процесса являются одни и те же эмоции: интерес, влечение, намерения, желание, стремление и т.д. Однако это не означает, что они совпадают. Конкретизируясь (а именно конкретные движущие силы являются действующими), они отличаются друг от друга. Движущая сила ПП вызывает процесс формирования личности, а движущая сила деятельности – деятельность. Это наглядно ощущается на примерах:

Таблица 4

Движущие силы (ДС) педагогического процесса и деятельности

Движущая сила педагогического процесса	Движущая сила деятельности
стремление к совершенству	стремление трудиться
желание усвоить теорию и практику строительства дома	желание построить дом
интерес к химии	желание навести порядок дома
желание учиться на водителя	

желание водить машину
намерение стать военнослужащим
намерение охранять, защищать родину
интерес к животным
желание ухаживать за животными

К содержанию педагогического процесса относятся: знания, умения, навыки, черты характера, отношения, эмоции.

Содержание деятельности – это то, что делает, чем занимается человек во время деятельности. Оно состоит из а) действий; б) движений; в) реакций; г) поступков.

Человек всегда в действии: ломает, строит, наблюдает, измеряет, читает, готовит, ругает, слушает, говорит, спит, получает, встречает, кушает, думает, анализирует и т.д. Все это содержание его повседневной жизнедеятельности. Содержание профессиональной деятельности, как правило, отражается в «Квалификационных характеристиках». Например, крановщик: поднимает, опускает и совершает другие действия. Учитель изучает воспитанника, выбирает и применяет методы, средства, формы, определяет содержание ПП, обеспечивает соблюдение правил безопасности, наказывает, проверяет тетради, посещает квартиры учащихся, составляет планы, отчитывается в проделанной работе и т.д.

Следующим элементом содержания деятельности является поступок. Оказал спонсорскую помощь детскому дому – поступок. Уступил место в автобусе – поступок. Вернул хозяину потерянную вещь – поступок.

Поступки похожи на действия. Однако они заслуживают выделения в качестве самостоятельного элемента содержания деятельности из-за того, что иногда и бездействие является поступком. Например, отказ оказать помощь больному, молчание на допросе у врага и другие подобные поступки показывают, что идет деятельность.

Еще одним элементом содержания деятельности можно назвать движение. Особенно они часто встречаются в деятельности танцора, артиста по пантомимике, телеграфиста, оператора, машинистки, массажиста.

Вышеперечисленные элементы содержания деятельности могут быть сознательными и бессознательными. Например, действия-привычки, инстинктивные действия, навыки, как правило, выполняются автоматически - неосознанно.

Ученые вообще не выделяют содержания деятельности. Они не знают, из чего оно состоит. «Всякая деятельность состоит обычно из ряда актов – действий или поступков», - пишет С. Л.

Рубинштейн [175, с . 172]. Таким образом, деятельность отождествляется с ее содержанием. Дополнительным подтверждением этого является другое его определение: «Совокупность действий, выполняющих определенную общественную функцию, составляет определенный вид трудовой деятельности» [175, с . 443]. Это неправильно.

К формам педагогического процесса относятся лекция, семинар, консультация, практикум, экзамен, зачет и т.д. Формой деятельности является ее «внешний вид». Внешне отличаются, например, деятельность водителя, врача, агронома, боксера, музыканта.

К сожалению, ученые неправильно понимают форму деятельности. «Еще раз отметим, что в теории А.Н. Леонтьева исходной и основной формой деятельности выступает деятельность внешняя, чувственно-практическая, - пишет В.В. Давыдов - Возникает проблема ее соотношения и связи с так называемой внутренней деятельностью. При ее изучении необходимо учитывать два аспекта этого соотношения. Во-первых, в процессе исторического развития внешней деятельности возникают внутренние процессы (например, анализ, сопоставление и т.д.), которые приобретают относительную самостоятельность и способность отделяться от практической деятельности (интериоризация). Во-вторых, существуют также постоянные переходы в противоположном направлении – от внутренней деятельности к внешней (экстериоризация). Эти взаимные переходы человеческой деятельности в ее историческом и онтогенетическом развитии возможны потому, что обе ее формы имеют принципиально единое общее строение. Открытие этой общности представляется, как пишет А.Н. Леонтьев, «одним из важнейших открытий современной психологической науки» [99, с . 21-22].

К сожалению, здесь речь идет не о форме деятельности, а о месте, где она происходит (или о виде деятельности). К тому же форма не имеет «строения» - структуры. С другой стороны, деятельность нельзя делить на внешнюю и на внутреннюю; на практическую и на теоретическую. «С выделением теоретической деятельности из деятельности практической ряд психических процессов сам приобретает строение деятельности, - во-первых, в том отношении, что они становятся сознательными, целенаправленными актами субъекта: непроизвольное восприятие переходит в целенаправленное наблюдение, непроизвольное всплывание воспоминаний – в припоминание и воспроизведение, непроизвольное запечатление – в намеренное заучивание и т.д. Таким образом, психические процессы

(восприятие, мышление и т.д.), выступая первично как процессуальные психические компоненты какой-нибудь конкретной деятельности, затем и сами строятся как формы внутренней теоретической деятельности», - писал С.Л. Рубинштейн [175, с . 172-173].

По нашему мнению, деятельность всегда практическая, всегда внешняя. Потому что результат всегда конкретный, наглядный – практический, значит, и внешний. Возьмем деятельность ученого. Что он делает? Читает, анализирует, сравнивает, ищет, находит, наблюдает, конструирует, обсуждает, экспериментирует, проектирует и получает результат. Результат он преподносит в качестве статьи, монографии, проекта, макета, диссертации и т.д. А наблюдение, припоминание, воспроизведение, запечатление, заучивание, названные С.Л. Рубинштейном самостоятельными формами внутренней, теоретической деятельности в вышеперечисленной цитате, на самом деле таковыми не являются. Они – методы деятельности (и педагогического процесса).

К методам педагогического процесса относятся: рассказ, беседа, слушание, зрительное восприятие и т.д. [182]. Все они являются и методами деятельности. Однако последних гораздо больше, чем первые. Для выявления их необходимо из глаголов, которые означают действия, возникающие в процессе деятельности, образовать имена существительные. Например:

Таблица 5

Образование методов деятельности

№	Действия	Методы деятельности
1	поднимает	метод подъема
2	измеряет	метод измерения
3	соединяет	метод соединения
4	шлифует	метод шлифовки
5	красит	

метод краски
6
ремонтирует
метод ремонта
7
читает
метод чтения
8
анализирует
метод анализа
9
наблюдает
метод наблюдения

Следует помнить: действия и методы не тождественны. Методы - способы осуществления деятельности, а действия – элемент содержания, в данном случае означают «применение методов».

Педагогический процесс опирается на принципы целостности, саморегулируемости, индивидуализации, развития, поэтапности. А принципы деятельности другие, и они отличаются друг от друга в зависимости от вида деятельности. Например, у врача могут быть принципы свои, а у строителя – свои.

Авторы деятельностного подхода выделяют два взаимосвязанных результата деятельности: а) производственный; б) педагогический. «Деятельность человека - …создает материальную и духовную культуру… Порождая материализованные продукты своей деятельности, человек вместе с тем формирует и свои способности. Производство продуктов практической и теоретической деятельности человека и развитие его способностей – две взаимосвязанные, друг друга обуславливающие и друг в друга переходящие стороны единого процесса», - писал С.Л. Рубинштейн [175, с . 538, 147].

Не только способности, а вся личность: характер, сознание, психика, по мнению ученых, формируется в деятельности. Однако это не так. Деятельность, как было сказано в начале статьи, не воспитывает. Иногда даже педагогическая. Бывают учителя, которые призывают своих воспитанников к честности, всю жизнь занимаются формированием у них этого качества, а сами таковыми не являются.

Результатом деятельности является решенное задание. Это для строителя – построенный дом, для космонавта – совершенный полет, для водителя – довезенный до адресата груз, для парикмахера - постриженная голова, для артиста – исполненный

номер, для писателя – написанное произведение, для педагога – совершенный педагогический процесс. А для педагогического процесса – сформированная личность, усвоенные знания, умения, навыки отношения черты характера, эмоции, мировоззрение, психика, сознание и т.д.

Как видно, результаты деятельности и педагогического процесса отличаются. Результаты деятельности могут стать средствами педагогического процесса. Книги, архитектура, художественные произведения, научные труды служат источниками содержания ПП. Очки, бинокли, телескопы, компьютеры, магнитофоны, плакаты улучшают восприятие учебного материала и т.д.

Не только результаты, но и сама деятельность может быть средством ПП. Почему?

1. В деятельности, в том числе и в поведении (действиях, поступках, движениях) проявляются результаты педагогического процесса. Деятельность человека является «раскрытой книгой человеческих сущностных сил…», - писали К. Маркс, Ф. Энгельс [112, с . 123]. По деятельности и поведению можно определить возможности, ошибки, слабости личности.

2. Деятельность присутствует в организуемом педагогическом процессе. С помощью деятельности и ее содержания: действий, движений «оживляются» объективно существующие в «природе» методы педагогического процесса.

Как известно, к методам ПП относятся: наблюдение, чтение, анализ, сравнение, показ и т.д. Когда субъект или объект педагогического процесса начинает наблюдать, читать, анализировать, сравнивать, показывать, т.е. действовать, происходит применение методов ПП.

С помощью движений человек достает книгу, мел, приводит в действие компьютер, приближается к доске, к телефону и другим средствам ПП.

Все это доказывает, что деятельность может стать средством педагогического процесса.

3. Деятельность может вызвать педагогический процесс. «Труд становится великим воспитателем», - писал В.А. Сухомлинский. [203, с . 229]. Нет, труд и любая другая деятельность не воспитывает. Как было сказано выше, деятельность и педагогический процесс - самостоятельные явления. Они могут существовать вместе и без друг друга. Например, человек копает яму, моет посуду, строит дом, играет в хоккей… Как видно, деятельность есть. Но при этом ПП может отсутствовать, если человек во время деятельности ничему не научится. А если он при этом чему-то учится, то ПП есть. В

последнем случае педагогический процесс вызывается деятельностью. Она в качестве средства вошла в педагогический процесс.

Иногда педагогический процесс может предшествовать деятельности и продолжаться после нее. Например, человек собирается стать водителем. Поэтому изучает теорию и практику вождения. Во время вождения он узнает о своих ошибках, после чего с помощью ПП устраняет их.

Для возникновения педагогического процесса в деятельности имеются объективные предпосылки:

- как было сказано выше, субъектом деятельности и педагогического процесса является человек. А где человек, там воспитание. Во время деятельности, как правило, он становится объектом воздействия многих факторов: людей, природы, производственных отношений и т.д. Все это воздействие может образовать педагогический процесс;

- в деятельности участвует психика человека - главный результат педагогического процесса. Она и управляет деятельностью. Поэтому структурные элементы психики: знания умения, навыки, черты характера, отношения, эмоции, взгляды, мировоззрение, убеждения, идеалы, способности, сознание, память, воображение, мышление, восприятие, внимание в деятельности проявляются и способствуют возникновению ПП;

- без педагогического процесса деятельность становится неэффективной. Этим объясняются многие происходящие вокруг нас факты: разрушения, аварии, браки, ошибки и т.д. Поэтому и организаторы, и сама обстановка во время деятельности заинтересованы вызывать педагогический процесс.

Каков механизм возникновения ПП во время деятельности?

1. В процессе деятельности, как правило, решается задание. Например, строитель решает задание – построение дома, врач – лечение больного, агроном – выращивание урожая, сапер - обезвредить мину, футболист – победа противника, летчик – управление самолетом и т.д. Для решения этих заданий нужны соответствующие знания, умения, навыки, черты характера, отношения, эмоции и т.д. Задания, таким образом, предъявляют требования к субъекту деятельности, к его уровню развития. Человек начинает работать над собой. Возникает ПП.

Этот педагогический процесс ценен тем, что полученные знания, умения применяются сразу, проверяются, корректируются, углубляются, совершенствуются, закрепляются. К тому же они универсальны. Например, для построения дома человеку нужны знания по экологии, геометрии, математике, физике, почвоведению, экономике, медицине и другие.

Решенные задания вызывают у человека чувство удовлетворенности, радость, наслаждение, уверенность…, что свидетельствует о возникновении педагогического процесса во время деятельности.

2. Во время деятельности, особенно коллективной, человек общается друг с другом. Общение - действие - элемент содержания деятельности, являясь средством педагогического процесса, позволяет обменяться информацией, что свидетельствует о возникновении педагогического процесса.

3. Многие действия, совершенные во время деятельности, приводят к применению методов педагогического процесса, следовательно, к возникновению ПП. Например, водитель, сидевший за рулем, вынужден наблюдать за дорогой, окружением, погодой и при этом он много узнает о тех местах, где в данное время находится. Диктор читает текст для слушателей и одновременно усваивает содержание написанного.

4. Педагогический процесс во время деятельности возникает и через превращение действия в поступок. «Поступок – это действие, которое воспринимается и осознается действующим субъектом как общественный акт, как проявление субъекта, которое выражает отношение человека к другим людям», - писал С.Л. Рубинштейн [175, с . 444-445]. Например, школьник помог пожилому человеку перейти дорогу, коммерсант подарил скрипку в детский дом – все эти действия можно назвать поступком. И в момент их совершения, конечно же, возникает педагогический процесс.

5. Ход и результат деятельности, как правило, оценивается окружающими людьми. Человек получает полезные советы, консультации, пожелания от людей. Поэтому он старается производить качественную продукцию. Все это свидетельствует о возникновении педагогического процесса во время деятельности.

Вся жизнь человека проходит в деятельности. Жизнедеятельность, как мы убедились, может вызывать педагогический процесс. Поэтому, даже не обучаясь в учебном заведении, человек может стать мастером своего дела. Об этом свидетельствуют многочисленные примеры. В газете «Сибайский рабочий», например, были написаны такие слова: «Расих Раисович Альхамов, как говорится, «институтов не кончал», но за тридцать лет работы в ГУП «Сибайское межрайонное предприятие электрических сетей» понабрался такого опыта, что в качестве электромонтера оперативно-диспетчерской службы (ОПС) является здесь просто асом» [69].

Из-за того, что деятельность вызывает ПП, человек постоянно находится под педагогическим воздействием, в

педагогическом поле. Однако это не означает, что есть деятельностный подход. Его нет. Все, что говорилось выше, доказывает этот вывод.

Миф о деятельностном подходе мешает развитию науки, воспитанию людей. Он возник на основе неправильной педагогики, из-за педагогической безграмотности. Его авторы не знают, что такое педагогический процесс.

Глава III .
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ

§2. Педагогический опыт В.Ф. Шаталова

«Виктор Федорович по-настоящему знаменит. Вряд ли кому-нибудь нужно его представлять» [37].«Он известен людям, совсем далеким от педагогики, и среди коллег имеет вес» [40].

Его известность чередовалась с забвением.

«70-е годы. Глухие времена. В газете («Комсомольская правда» - С.Ф.) опубликован очерк С. Соловейчика «Метод Шаталова». Это первое упоминание в печати имени педагога, который на долгие годы станет в центре водоворота яростных дискуссий» [177]. После этого и в других «газетах стали писать о том, что есть учитель, который осуществил вековечную мечту своих коллег… четко выучивать всех, даже самых отпетых лентяев. Более того, если его методику использовать на уроках по другим предметам, то среднее образование можно давать не за 10 лет, а за 8. Да еще при пятидневной учебной неделе, при пяти-шести уроках в день! Фантастика? Отнюдь нет» [53, с .152]. «Методикой Шаталова воспользовалась сначала одна учительница, потом – шесть, потом с помощью Донецкого облоно и Института усовершенствования учителей – сорок с лишним сельских и городских преподавателей… И что же? «82 процента учащихся получили четверки и пятерки» (учитель В.И. Шишов, село Рыбинское). «Качество знаний – то есть процент четверок и пятерок – 91%» (учитель Б.Г. Яблуков, село Новоселовка). «Отличных оценок – 58%, качество знаний – 93%. Эти результаты получены в очень слабых и инертных классах» (учительница А.Ф. Подставкина). «В классы пришла тишина… Ни криков, ни понуканий, ни нравоучений. Один только радостный учебный труд, который не утомляет и не раздражает ни учеников, ни учителя» (учительница М. Винокур, Донецк). «К концу учебного года из 103 учащихся на четверки и пятерки успевает 91 ученик, что составляет больше 90%. Такого в школе не было еще никогда»

(учительница С.В. Басс, Донецк). «После первого года работы по системе, разработанной нашим донецким учителем В.Ф. Шаталовым, я абсолютно убежден, что она решает практически все вопросы, которые стоят как перед школой, так и перед среднетехническими учебными заведениями, - говорит преподаватель Донецкого горного техникума А.А. Липавский. – Ни в одной из пяти групп у нее осталось ни одного учащегося, который бы систематически не готовился к занятиям самым добросовестным образом. Прекратились пропуски занятий без уважительных причин. Устные ответы у доски стали полными, речь ясной. Во время ответов нет необходимости ни подсказывать, ни задавать наводящие вопросы. При ответах у доски и изложении нового материала каждая группа – сплошное внимание. Усвоение учебного материала очень глубокое. Из 149 учащихся 122 стали учиться только на «4» и «5» [197, с . 98-99].

«Метод Шаталова» распространился не только по Донецкой области, Украине, а по всему Советскому Союзу. «В Чарджоу, в Туркменистане, преподаватель строительного профтехучилища №12 Хемра Джумакулаева увидела урок Шаталова по телевизору во фрагментах из фильма режиссера Вадима Виноградова «Час ученичества». Она тут же поехала в Донецк, после чего написала: «Не один год в свое время я проработала в школе. Да и сейчас нередко бываю там. Но не припомню такого внимания и интереса всей группы к уроку… Педагогический коллектив ГСПТУ-12 решил взять метод Шаталова на полное «вооружение» с будущего учебного года» [197, с . 99].

В конце 70-х в начале 80-х годов ажиотаж вокруг Шаталова притих. К нему и к его методу изменилось отношение: смотрели с недоверием. Помню я, тогда начинающий ассистент Стерлитамакского государственного педагогического института , по поручению Башкирского института усовершенствования учителей выступал с лекцией перед учителями-филологами о «методе Шаталова». Аудитория (около 200 человек) «не приняла» ни Шаталова , ни меня .

Пик знаменитости В.Ф. Шаталова приходится «перестроечному периоду». В октябре 1986 года «Учительская газета» всю страну известила о «возникновении новой педагогики - педагогики сотрудничества», одним из создателей которой явился В.Ф. Шаталов . После этого в течение 7-8 лет, наверное, не было ни одного номера этой газеты, где не упоминалась фамилия Шаталова. О нем писали все центральные, республиканские, городские, районные, стенные газеты. Он не сходил с экранов телевизоров. Издавались книги [73; 215; 216].

Все учительство начало изучать «метод Шаталова». На

курсах повышения квалификации говорили только о нем. Донецк стал «Меккой» советских учителей. Туда отправлялись индивидуальные, коллективные делегации. На его уроках ежедневно сидели 25-30 учителей. Семинары проводились прямо на улице. Его приглашали в регионы. Он объездил всю страну. Его избрали академиком Академии педагогических наук, награждали орденами. Педагогические журналы беспрерывно печатали «опорные сигналы Шаталова». Учителя стали преподавать свои предметы только по этим сигналам.

Критику В.Ф. Шаталова никто не воспринимал. Я, работая в то время в Башкирском институте усовершенствования учителей, пытался критиковать его: учителя даже слушать не хотели. Отправляю статью в журнал «Магариф» (педагогический журнал Министерства народного образования Татарстана) и получаю строгое письмо со словами: «Прежде чем критиковать Шаталова, нужно работать по его методике». В 1990 году кое-как мне удается опубликовать критическую статью в газете «Истоки» (печатный орган Министерств народного образования; культуры; Союза писателей Республики Башкортостан), согласившись с предложением редакции: рядом с моей статьей разместить другую с положительной оценкой метода Шаталова.

Во второй половине 90-х годов начинается этап забывания В.Ф. Шаталова (уже второй раз). Иногда его имя мелькает на страницах частной газеты «Первое сентября». 29 апреля 1997 года она опубликовала материал под названием «В чем достоинства шаталовской методики?». В нем приводятся мысли С. Соловейчика, главного пропагандиста «метода Шаталова»:

- Шаталов создает психологический комфорт на уроке и дома, ученики не знают конфликтов со школой. Бесконфликтное обучение – очень сильная сторона методики Шаталова;

- решена проблема оценок, которую никто не мог преодолеть: каждый ученик на каждом уроке получает неоспоримую для него отметку, а учитель почти не тратит времени на проверку работ, не таскает тетради домой и не корпит над ними по вечерам и т. д.

Все эти преимущества методики Шаталова оспорить очень трудно…» [37].

Положительно оценивают Шаталова и ученые. Доктор психологических наук, профессор В.И. Калмыкова, например, считает, что Шаталовым создана «оригинальная организационно-методическая система обучения» [73, с . 3]. По ее мнению, она «обеспечивает всем учащимся усвоение программы средней школы в полном объеме [73, с. 4]; представляет учащимся самостоятельность [73, с. 38]; обеспечивает фонд опорных

знаний, открывая путь к пониманию новых» [73, с . 64] и т.д.

А.Г. Каспржак на «систему Шаталова» смотрит как на созидающую, очищающую, обновляющую силу. «Именно он, В.Ф. Шаталов, начал раскачивать крепостную и почти неприступную стену советской дидактики, прошибать ее лбом. Низкий поклон ему за все это», - писал он [75, с . 371].

Оценки ученых в основном соответствуют оценк е самого В.Ф. Шаталова, который считает, что им создана целостная, стройная, эффективная система обучения. «Подсистемами этой единой методической системы, по его мнению, являются:

1) опорные сигналы; 2) контроль; 3) спорт; 4) задачи; 5) повторение; 6) о ценка труда» [215, с .159].

В.Ф. Шаталов считает, что его система подрывает основы всех и всяких двоек (не зря одна его книга называется «Куда и как исчезли «тройки»?). А факторами, подрывающими основы всех и всяких двоек в его системе, как он утверждает, являются:

«1) возможность в любой день и на любом уроке начать жизнь сначала (т.е. опорные сигналы дают возможность объективно, непредвзято оценить работы учащихся);

2) систематические письменные работы;

3) ежедневное оценивание этих работ;

4) после первых же 2-3 уроков каждому ученику становится ясно, что первые его успехи определяются им самим, и никем более;

5) контроль со стороны родителей упрощается и становится постоянным;

6) расцвеченный образец опорного плаката на открытом стенде;

7) единые трудовые интересы коллектива» [216, с . 150].

Однако в его трудах нет обоснованного ответа на вопрос: каковы истинные секреты исчезновения двоек и троек? Как писала газета «Известия Башкортостана», «тайна тайн остается неразгаданной» [40] для многих людей до сих пор.

А для нас в Шаталове и в его «системе» никаких тайн нет. Теория, разработанная мною и освещенная в книге «Педагогический процесс»[185], позволяет объективно оценить любое педагогическое явление.

Успешная практическая работа, как правило, имеет теоретическое обоснование. Какова теория педагогического опыта В.Ф. Шаталова? Что позволяет ему получать положительные результаты?

1. *Обеспечение учащихся программами изучаемых материалов* . Он специальных программ учебных дисциплин учащимся не дает. Однако использует несколько средств,

выполняющих роль и функции программ. Одно из них «Лист учета решенных задач». В школе, где работает В. Шаталов, «на левой стене класса – большие листы с короткими наименованиями: физика, алгебра, геометрия. Подойдем к одному из них. Это физика. В левой части листа – список учащихся класса. Все остальные – 328 клеточек – порядковые номера упражнений, соответствующие стабильному учебнику «Физика – 6». …После проверки выполненных им упражнений каждый ученик закрашивает цветным карандашом (обычно голубым) все клеточки в «Листе учета решенных задач», которые соответствуют выполненным им упражнениям» [216, с . 157-158].

Как видно из этой цитаты, не только «Лист учета решенных задач», но и учебник является своеобразной программой.

Следующим средством, выполняющим роль программы, является «Лист взаимоконтроля». Он состоит из 30-40 основных вопросов по предмету и в начале учебного года (или полугодия) вручается каждому ученику. Затем на специальном занятии проверяется усвоение их.

Таким образом, дети заранее знают, какие вопросы , задания будут изучать и решать в этом учебном году (или полугодии). Это позволяет способным ученикам, не дожидаясь средних и слабых, опережать темп обучения класса. Позволяет и не отставать от остальных. «Обычно болезнь, выключая ученика из учебного процесса, становится причиной отставания в учебе, - пишет В.Ф. Шаталов. - В наших классах этого не происходит. Плашка всегда под рукой, и сознание того, что класс уходит вперед, побуждает заболевшего ученика, как только он почувствовал себя лучше, решать задачи самостоятельно. Нередко такие ученики даже опережают одноклассников» [215, с . 88].

Педагогический процесс должен вызвать добровольную движущую силу – сознательное стремление к усвоению предмета. Однако в опыте Шаталова такая движущая сила минимальная. Присутствует принуждение: дети учатся для учителя, для публики, для тех, кто видит, смотрит «Лист учета решенных задач». «Представьте, читатель, ощущения ученика, против фамилии которого зияет пустой провал, в то время, когда вся вертикальная полоса клеточек, стоящих против фамилий его товарищей, закрашена. Это как сквозная рана в сердце»,- пишет В.Ф. Шаталов [216, с . 158]. Выполнение заданий из-за страха, из-за гласности дает только временные результаты. Требование решать всех имеющихся в учебнике и отраженных в «Листе решенных задач» заданий также ослабева е т добровольную движущую силу: вызывают «отвращение» к учению.

Таким образом, у Шаталова «обеспечение учащихся

программными материалами» не достигает перспективной цели, а действует временно.

2. *Выход за пределы программы учебной дисциплины.* Как известно, темы, изучаемые сегодня, хорошо усваиваются через определенное время, когда начинаешь изучать новые, более сложные знания. При рассмотрении последних они повторяются, дополняются, совершенствуются, закрепляются. А В.Ф. Шаталов старается обучать учащихся в ускоренном темпе. «Дети у меня заканчивали школу в 9-м классе, потом в 8-м. Потом взял четвертый класс, и они закончили курс математики в 7-м, - пишет он. – Экзамены у них принимали 38 директоров школ. …Без подготовки, без предупреждения, без малейшего намека. При нашей методике работы детям не нужно готовиться, они готовы всегда. Все получили по три вопроса, и все как один получили по три пятерки» [207]. Этим он добивается прочного усвоения пройденных материалов.

Опережающее обучение формирует у учащихся уверенность. «Радость познания и уверенность в своих силах – что может быть более побуждающим мотивом к учебе? Обилие решаемых на уроке и во внеурочное время упражнений рождает и у учителя, и у учащихся живое стремление выйти за пределы школьного учебника и попробовать свои силы на более трудных, более замысловатых задач», - пишет В. Шаталов [215, с . 69-70].

Каким же образом Шаталов добивается «выхода за пределы школьной программы?

Время от времени В. Шаталов приносит в класс невиданные ранее книги с мудреными названиями и удивительными рисунками. «А в этих книгах чужие задачи – старинные русские, индийские, арабские. Вот уже раздолье! Дети и сами начинают проявлять интерес к такого рода книгам. То у одного, то, смотришь, у другого появляются на партах книги в ярких обложках, никак не похожие на школьные учебники. В книгах этих – задачи. На переменах вокруг этих задач – споры. А после споров – новые книги» [215, с . 69-70].

Выходу за пределы программы способствовали и «уроки открытых мыслей». На этих уроках учащиеся сообщают о новостях, полученных из прочитанных книг… любой области, любой тематики. По ним организуются дискуссии, споры … «После таких сообщений хочется тотчас же отправиться в библиотеку» [216, с . 129].

Выход за пределы программы осуществлялся и путем расширения существующих программ. В издательстве «Радянська школа» в 1979 г. были почти одновременно изданы две небольшие книги – «Опорные сигналы по физике для 6 класса» и

«Опорные сигналы по физике для 7 класса». Самым существенным, как нам представляется, в этих работах является то, что изучение программного материала 6 класса исподволь охватывает программный материал 9 класса. И не в плане отдельных посылок, а в плане изучения целых разделов на таком уровне, что возвращаться к этим разделам на 9-м году обучения уже более не нужно, а повторение идет непрерывно на протяжении всех лет изучения физики. В результате из курса 9 класса «выпадает» 18 параграфов! 29 страниц учебного текста, или 1/7 часть курса физики 9 класса, и как следствие, появляется резерв времени в 18 уроков» [216, с .137-138].

Выход за пределы программы учебной дисциплины - вынужденная мера в условиях неправильного подхода к организации педагогического процесса. Правильно составленное содержание педагогического процесса не должно иметь границ. Эта закономерность отражается в нашем принципе – неограниченности содержания ПП [185, с . 56-58]. В. Шаталов не знал, а только неосознанно чувствовал его.

3. *Следующим условием успешной работы Шаталов а считается так называемое блочное обучение.* «Блочное обучение», по мнению его авторов, – это объединение нескольких мелких тем и создание «укрупненных дидактических единиц» - блоков. Блоками, например, могут быть одновременное изучение таких математических операций, как вычитание, умножение, деление; всех букв; всех обстоятельств – второстепенных членов предложения и т.д. «При введении теоретических знаний крупными блоками с минимальной дозой конкретизации, - пишет профессор, доктор психологических наук З.И. Калмыкова, анализируя опыт В. Шаталова, - создаются благоприятные условия для дифференциации исходных понятий, выделения признаков, отличающих их друг от друга» [73, с . 16].

«Блочное обучение», «укрупнение дидактических единиц» - ненаучные понятия. Они возникли в условиях, когда содержание учебных дисциплин неоправданно сильно конкретизировано. При правильном составлении содержания отпадает необходимость в «блочном обучении», т.е. в укрупнении дидактических единиц. А правильность содержания ПП обеспечивается нашими принципами [185, с . 51-62]. Например, руководство принципом универсальности содержания педагогического процесса помогает определить «размер» – степень конкретности или обобщенности темы, освобождает учителя от работы по искусственному «укрупнению дидактических единиц».

4. *Использование опорных сигналов.* В годы перестройки началось массовое увлечение опорными сигналами (ОС). Им

посвяща лись целые страницы в «Учительской газете», публик овались материалы в методических журналах, о них почти на каждом занятии говор или на курсах повышения квалификации.

Какими же привлекательными свойствами обладают они ?

«Как и обычные наглядные пособия, «опорные сигналы» включают научные термины, формулы, графики, схемы и другие виды условно-знаковой наглядности…, - отмечает доктор психологических наук З. Калмыкова - Отличие ОС… от обычных наглядных пособий заключается в том, что во многие из них включены непривычные компоненты: ключевые слова, забавные рисунки, значки, которые вне рассказа учителя не имеют прямых смысловых связей с изучаемым теоретическим материалом» [73, с . 17, 19].

«В конце урока всем вручаются листы с опорными сигналами, и с письменного воспроизведения этих сигналов начинается каждый новый урок. Это становится непреложной учебной традицией, даже более того, - ритуалом, о нарушении которого не может быть и речи», - пишет В. Шаталов [216, с . 150].

Таким образом, весь учебный предмет у него состоит из опорных сигналов. Ученик должен их знать наизусть. Возникает вопрос - зачем? Не лучше ли усвоить сами знания, а не символы их? Ведь не только опорные сигналы, но некоторые знания запоминать не надо. В ходе дальнейшего учения, когда изучаются более сложные темы, ученик, как правило, обращается к пройденным материалам. Если он их недостаточно знает, то читает по книге, спрашивает у товарищей, учителя. В итоге углубляются, расширяются и закрепляются его знания, умения, навыки. Поэтому нет никакой необходимости в ежедневном, механическом запоминании каждого вопроса.

Когда читаешь работы В. Шаталова об опорных сигналах, невольно вспоминается волшебная палочка из русской народной сказки. Если верить ему и его последователям, ОС приводят к немедленному улучшению взаимоотношений учителя и учащихся. «Если при работе в традиционных условиях несогласия с оценкой учителя - хронический педагогический недуг, - пишет В. Шаталов, - то оценка за письменное воспроизведение опорных сигналов по самой своей природе не может вызвать со стороны ученика никаких нареканий…

Оценка теперь не зависит от субъективного отношения учителя. За безукоризненно выполненную письменную работу без каких-либо дополнительных требований должна быть выставлена только «пятерка» [216, с . 150, 151].

В чем же истинная причина устранения «хронического педагогического недуга» и «улучшения» взаимоотношений учителя и учащихся? Она - в упрощении обучения до недопустимой крайности, т.е. лишении учебного процесса свойственных ему качеств, таких, как трудность, проблемность. Для воспроизведения опорных сигналов по памяти никакого творчества, самодеятельности со стороны ученика не требуется. Письменная работа (воспроизведение опорных сигналов), выполненная без каких-либо дополнительных требований, оценивается «пятеркой». И при этом никаких конфликтов! Видимо, не зря выдвинут В.Шаталовым вышеназванный принцип бесконфликтности обучения.

Более того, опорные сигналы, по мнению В. Шаталова, устраняют и семейные конфликты. «Теперь контроль и помощь родителей становятся действенными, направленными, исключающими возможность каких бы то ни было конфликтов во внутрисемейных отношениях и в отношениях между семьей и школой. И это понятно: родителям не стоит большого труда сопоставить письменные работы своих детей с оригиналами полученных в школе опорных листов» [216, с . 151].

Вот как быстро решаются проблемы улучшения семейных отношений, обеспечения единства школы и семьи! Оказывается, нет необходимости учителю тратить силы, энергию для формирования у родителей психолого-педагогических знаний, умений и навыков, а достаточно вручить им опорные сигналы - трафареты - и все задачи воспитания в семье будут «решены». Ох, если было бы так…

Опорные сигналы В. Шаталова, оказывается, позволяют учителю моментально переквалифицироваться. Например, учитель физики может заменить историка, географа, математика, литератора. «Вот расписание одного из учебных дней в седьмом классе, - пишет В. Шаталов, - история, география, математика, русская литература, физика. Четверо из пяти учителей, работающих в этот день, ведут свои уроки на новой методической основе. Пусть случилось так, что на уроке истории два ученика не подготовились к письменному опросу, на уроке географии - еще один, на уроке математики - три. В этих условиях ни учителю истории, ни учителю географии, ни учителю математики нет необходимости ждать последнего урока и дорабатывать с нерадивыми учениками тот учебный материал, который они обязаны были выучить дома. Эту работу выполнит сегодня учитель физики. Получив в свое распоряжение образцы листов с опорными сигналами по истории, географии и математики, он без труда проверит письменную подготовку каждого ученика по

каждому предмету так же точно, как это могли и обязаны были делать некоторые родители этих учащихся» [216, с. 176].

Некоторые исследователи и сам В. Шаталов утверждают, что опорные сигналы увеличивают речевую практику школьников. «Во время письменного воспроизведения ОС четыре ученика успевают устно изложить их содержание учителю (стоя у стола), а четыре других – «наговорить» ответ на магнитофон, стоящий на столике в конце класса», - пишет З. Калмыкова [73, с . 34].

Опорные сигналы не способствуют развитию речи учащихся. Наоборот, они играют отрицательную роль в этом деле. А что касается факта, приведенного профессором З. Калмыковой, можно сказать: и без опорных сигналов (например, когда класс самостоятельно выполняет какое-то письменное упражнение в тетрадях) за такое же время можно слушать и оценить выступления восьми и более учащихся.

Все сказанное об опорных сигналах позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Опорные сигналы В. Шаталова лишают учащихся самостоятельности в познавательной деятельности. Не имея смыслового содержания без объяснений, рассказов учителя, они не служат для учащихся источником знаний.

2. Воспроизведение опорных сигналов по памяти, постоянное использование их приводит к схематизации учебного процесса, зубрежке и бесконфликтности обучения. Вполне возможно, что ученик может наизусть знать опорные сигналы всего курса, но при этом не иметь никаких знаний.

3. Утверждения о том, что ОС улучшают взаимоотношение учителя и учащихся, устраняют семейные конфликты, способствуют взаимодействию предметников, развивают речь школьников – необоснованны.

5. *Многократное возвращение к ранее изученному материалу.* «Углублению понимания теоретических знаний и повышению уровня их обобщенности способствуют многократные возвращения к ранее изученному материалу…», - писала З.И. Калмыкова, анализируя систему В. Шаталова [73, с. 27]. «От уже понятного, но еще раз повторенного не пострадал еще никто», - говорит В. Шаталов [215, с . 13].

Возвращение к ранее изученному – повторение у него сопровождает педагогический процесс все время. «Вот как идет работа над новым материалом по нашей методике, - пишет В. Шаталов. – Первый этап – развернутое, образно-эмоциональное объяснение учителем отобранных для урока параграфов. Второй этап – сжатое изложение учебного материала по опорному плакату, озвучивание, расшифровка закодированного с помощью

разнообразных символов основных понятий и логических взаимосвязей между ними. Третий этап – изучение опорных сигналов, которые получает каждый ученик и вклеивает их в свои альбомы. Четвертый – работа с учебником и листом опорных сигналов в домашних условиях. Пятый – письменное воспроизведение опорных сигналов на следующем уроке. Шестой – ответы по опорным сигналам (письменные и устные: тихие, магнитофонные, по листам взаимоконтроля и т.д.). Седьмой – постоянное повторение и углубление ранее изученного материала (организация взаимопомощи – «педагогический десант» - не только между одноклассниками, но и между старшими и младшими ребятами)» [216, с . 126].

В организации повторения – возвращения к ранее изученному материалу - В. Шаталов использует и другие приемы, средства. В переднем углу класса, у самого выхода он поставил «справку-автомат». Такая же «справка-автомат», которой пользуются на автобусных станциях, железнодорожных вокзалах, в пригородных кассах и в иных местах большое число людей, чтобы получить короткую, справочного характера информацию. Вот только на легких алюминиевых лепестках этого справочного комбайна не расписание железнодорожных рейсов, а листы с опорными сигналами по алгебре, геометрии, физике, истории и всем остальным учебным предметам. Подходит ученик, нажимает любую кнопку и просматривает любой лист по любому учебному предмете, укрепляет свои знания» [216, с . 156].

На стенах школы вывешены «психологические светофоры» - расцвеченные образцы опорного плаката. Если такие образцы развешены в разных местах школы, то они попадают в поле зрения ученика за один и тот же день не менее 15-20 раз» [216, с . 152].

Возвращению к ранее изученному материалу способствуют и «релейные контрольные работы» (табл. 7).

Таблица 6

Релейные контрольные работы

1
2
3
4
5
6
7

8
9
10
11
20
21
4
30
31
40
41
50
51
7
60
61
70
71
80
81
2
90
91
100

Эти контрольные работы проводятся раз в полугодие. Как правило, все решенные задачи хранятся в тетрадях. По этой таблице ученик быстро находит ту или иную задачу (например, задача №85 находится во второй тетради, на странице 11) и повторяет. Если он не видит в этой задаче никаких трудностей, он оставляет ее (не повторяет), закрашивает квадратик в таблице. Таким образом, ученик повторяет весь материал. Следующий раз он проверяет только (повторяет) те задачи, которые у него вызывают трудности. До тех пор, пока все квадраты не будут закрашены [216, с . 162-164].

Многократно возвращаясь к ранее изученному материалу, В. Шаталов хочет добиться прочного усвоения учащимися знаний. Без сомнения, это благородная цель. Ведь «недооценка прочности знаний – тяжелейший порок нашей школы» [73, с . 64]. Однако эта благородная цель достигается слишком дорогой ценой: путем зубрежки. А «зубрежка, подкрепляемая бесконечным повторением (которое следовало бы назвать не матерью, а мачехой учения), калечит мозг и интеллект» [67, с . 158-159], лишает самостоятельности, осознанности, творчества, и т.д. «А не лучше

ли организовать работу учащихся по применению только что изученного правила в новой ситуации? Психологическими экспериментами доказано, что осознанное применение не только дает лучшее закрепление, но и формирует устойчивые навыки умственного и практического действия» [115, с . 82-83].

Все знания держать в голове необязательно. Некоторые из них пусть останутся в тетрадях, журналах, справочниках, дискетах, книгах… Когда понадобятся для изучения следующих знаний, ученик может достать их из этих источников. Поэтому нужно формировать у него умение работать с источниками.

Многократные возвращения к ранее изученному материалу у В. Шаталова приобретают патологический характер и свидетельствуют о противоречивости его «системы».

6. Ежедневная оценка учащихся. В. Шаталов оценивает учащихся постоянно. «Оценивание… не прекращается ни на один день», - пишет он [215, с . 156-157]. «В результате только на уроках математики каждый ученик получает еженедельно 3 оценки за письменные работы, 1-2 – за устные ответы…» [216, с . 142]. «Все оценки, полученные ребятами на уроках или во внеурочное время, немедленно заносятся в листы открытого учета знаний и становятся достоянием не только класса, но и всей школы» [216, с . 177-178].

Ежедневно оценивать учащегося В. Шаталову помогают и опорные сигналы. «За каждую письменную работу по воспроизведению опорных сигналов ежедневно выставляются оценки, и оценка теперь не зависит от субъективного отношения учителя. За безукоризненно выполненную письменную работу без каких-либо дополнительных требований должна быть выставлена только пятерка» [216, с . 150].

Такая система оценивания восторженно оценивается самим В. Шаталовым, учителями, учеными. «Если теперь обратиться к работе донецких экспериментаторов, то нельзя не заметить, что главной ее составляющей являются не нашумевшие за много лет опорные сигналы, а новая в высшей степени стройная и результативная система оценивания труда учителей и учащихся», - пишет В. Шаталов. – Объективная и мобильная она полностью исключает какие бы ни было конфликты в семье и в школе и делает ученика активным и заинтересованным участником своего же обучения и воспитания» [215, с . 32]; «подрывает основу всех и всяких двоек» [216, с . 150]; «служит мощным стимулом для повышения качества знаний» [73, с . 27]; становится действенным инструментом совершенствования методики и достижения всех целей обучения…» [215, с. 157]; «воспитывает трудолюбие» [73, с . 48]; «повышает трудовую сознательность ребят» [216, с . 142].

В действительности система оценивания В. Шаталова не выдерживает никакой критики. Во-первых, его оценка не стимулирует, не ускоряет развитие учащихся. Потому что оцениваются не знания, не умения, не отношения, не черты характера, не эмоции, не взгляд, не мировоззрение, не поведение, а опорные сигналы, написанные по памяти. А ведь запоминать можно, и не понимая. Во-вторых, оценивается каждый шаг ученика, в результате чего человек привыкает работать под надзором. Он учится только тогда, когда его оценивают. Истинная внутренняя движущая сила - стремление к совершенству отсутствует. Поэтому результаты, полученные по «методу Шаталова», не прочные, временные. В-третьих, ежедневная оценка нарушает принцип индивидуализации педагогического процесса. Такая оценка нужна для тех, кто не имеет добровольной движущей силы, кто не желает учиться, т.е. для слабых, несамостоятельных учащихся. А ведь класс состоит не только из таких учащихся. В нем бывают самостоятельные, сознательные ребята. Им не нужна ежедневная оценка. Она унижает их, лишает добровольной движущей силы. В этом как раз заключается еще одна противоречивость опыта Шаталова.

7. Взаимопомощь среди учащихся. Взаимопомощь среди учащихся превращает объект ПП в субъект, что очень важно для эффективности педагогического процесса. «Кто учит других, учится сам», - гласит народная пословица. «Каждый ученик должен являться в одно и то же время и учеником, и учителем, - писала Н.К. Крупская. – Тот, кто наблюдал детей, знает, насколько сильно в них стремление делиться своими знаниями с другими… Ребенка толкает на это активность его натуры: желание применить к делу приобретенные знания. Сказываются тут и общественные инстинкты ребенка: желание быть полезным другим. Сказывается, может быть, и смутная потребность самопроверки. Как бы там ни было, но факт тот, что ребенок очень охотно берет на себе роль педагога.

Учитель… должен суметь использовать это стремление детей учить других, организовать его, направить в должное русло» [89, с . 113].

Взаимопомощь учащихся у В.Ф. Шаталова организуется как в рамках класса, так и между классами, на любом этапе педагогического процесса. Вот как выглядит это, например, в начале изучения темы, решения задачи. «Внимательно наблюдая за классом во время работы, опытный учитель без труда может обнаружить хотя бы несколько человек, не знающих как приступить к решению. Проверив первую тетрадь, учитель сразу же направляет ученика, уже решившего задачу, к столику одного

из тех, кто старательно вертит между пальцами шариковую ручку и, не поднимая глаз, делает вид, что работает в поте лица. От помощи он никогда не отказывается, и вот уже в трудной точке идет деловая беседа. Через несколько секунд – в другой, затем – в третьей» [216, с . 159].

В конце работы, как правило, применяется так называемый «метод цепочки». «Первый ученик решил задачу и тотчас же отдал ее на проверку учителю. Время проверки – не более 10 секунд! Тетрадь возвращается ученику. Вот еще одна поднятая рука: задачу записал второй. Проверять правильность решения второго будет первый. Третьего – второй и т. д. Это цепочка» [216, с . 157-158].

Помощи особо нуждается отсутствующий на прошлом уроке ученик. В таких случаях «…учитель обращается к любому ученику с просьбой объяснить товарищу, как решается задача. Консультантом может теперь стать всякий» [216, с . 158-159].

Младшеклассникам помогают старшеклассники - консультанты. Иногда то специально, то стихийно создаются «разновозрастные пары»: «консультанты помогают разобраться в сложностях упражнений своим маленьким друзьям» [215, с . 114].

Безусловно, постановка ученика в положение учителя имеет большое значение. Она превращает объект в субъект. Однако в опыте Шаталова это важное дело не проявляет себя полностью, так как сталкивается с другими факторами, ослабевающими его роль и значение.

Таковы некоторые условия, приемы системы Шаталова, дающие определенные положительные результаты.

Газета «Педагогический вестник» писала: «…Имея поразительно хорошие результаты, подтвержденные самыми высокими инстанциями и самыми дотошными комиссиями, система никак не может прижиться в школах нашей страны, несмотря на то, что экономическая выгода от внедрения может дать экономию народных ресурсов в 10 миллиардов рублей в год» [8]. Чем это объясняется?

Некоторые говорят, что для того, чтобы успешно применять систему Шаталова, надо быть самим Шаталовым. Другие обвиняют руководителей системы образования. «Административно-командная система в народном образовании всячески стремилась затормозить развитие и распространение его опыта, противоречившего господствовавшим в то время требованиям единообразия школы. Аппарат не мог принять смелую критику учителем-новатором сложившейся в школьной практике привычных норм. На местах учителям запрещали работать по «Шаталову» [73, с . 7].

Истинная причина невнедряемости Шаталова кроется в самой «системе Шаталова». Опыт Шаталова не представляет собой систему. Он состоит из невзаимосвязанных, разрозненных, порой противоречивых элементов. В нем даже положительные находки автора нейтрализуются, теряют свое значение. Самый главный недостаток «системы Шаталова» в том, что она целиком опирается на принудительные движущие силы. Не ученик играет в ней первую роль, а педагог. Поэтому ведь говорят, что для внедрения ее нужен Шаталов.

«Система Шаталова» - дитя российской педагогики. Она не опирается на настоящую науку и не дает стабильных, эффективных результатов. Именно поэтому не только ученые, но и сам Шаталов не могут толком объяснить ее. Шаталов – не ученый, хотя «Учительская газета» называет его одним из основоположников новой педагогики. Он учитель, причем старательный, трудолюбивый. Учитель, получающий положительные результаты не из-за эффективной педагогической системы, а с помощью «круглосуточной черной работы».

§3. Педагогический опыт И.П.Волкова

«Педагогический стаж Игоря Павловича Волкова – 39 лет, 30 из них он проработал в реутовской школе № 2» [95] Московской области учителем труда, рисования, черчения. Он заслуженный учитель школ Российской Федерации, кандидат педагогических наук.

Я с ним познакомился в 1982 году во время учебы в очной аспирантуре кафедры педагогики и психологии высшей школы Московского государственного педагогического университета. На заседании кафедры обсуждали его диссертацию. Задавали много вопросов, однако не допустили к защите. После заседания он мне признался: «Я делаю, но говорить не умею».

Мы начали общаться. Он оказался интеллигентным, спокойным, искренним – воспитанным человеком. Очень любил свою работу. Диссертация, как мне показалось, ему нужна была не для карьеры, а только для признания, распространения собственных идей.

Любовь его к работе сказывалась во всем, в том числе и в его странностях. Например, он часто носил с собой «футляр» - папку с размером 1х1 м., где находились рисунки (картины) его воспитанников (странностью явилось и то, что он все умел, а не мог объяснять другим). Но он не был «человеком в футляре». Наоборот, был открытым, не терпящим рамок, ограничений в

педагогической деятельности. Он был постоянно ищущим, творческим, всесторонне развитым человеком. Писал стихи, рисовал, сочинял музыку, занимался фотографией, киноделом, техническим конструированием.

Игорь Павлович работал достаточно результативно. Ученики, обучающиеся по его экспериментальной системе, по сравнению с контрольными группами, имели высокий уровень и успешно продолжали учебу в последующих классах. «Ученики начальных классов, прошедшие наш экспериментальный курс обучения, показали более высокую успеваемость в последующие годы обучения (в IV - VII классах…, - писал он [35, с . 84]. – «Наши ученики были многократными участниками районных, областных конкурсов, выставок, олимпиад, и я не помню случая, когда бы они не занимали призовых мест» [36, с. 20].

Его система , как он считает, привела к развитию природных способностей детей на более раннем этапе жизни. «Автором в 50-х гг., когда еще не было такой широкой, как сейчас, сети музыкальных школ, в обычной школе был создан оркестр. Через три года ученики сами сочиняли танцевальную музыку, сами оркестровали ее для различного состава инструментов (трио, квартет, квинтет) и сами ее исполняли», - пишет он [35, с . 10].

На 11-й странице книги И.П. Волкова «Учим творчеству» имеется репродукция картины 13-летней его воспитанницы. В 1982 году я ее показал одному кандидату искусствоведения, члену Союза художников и спросил: «Может ли человек в таком возрасте нарисовать такую картину?». Он ответил: «Нет». На наш взгляд, в этом ответе отражается не отрицание педагогических успехов И.П. Волкова, а восхищение. Нет оснований не верить этому человеку. Во-первых, чужую работу за подписью ученика он не опубликовал бы в книге (с 80000 тиражом), во-вторых, с помощью педагогического процесса можно получать «рекордные» результаты.

Каковы секреты педагогического опыта И.П. Волкова, обеспечивающего его такими результатами?

«…Понять… опыт можно, только уяснив позиции, на которых стоит автор», - говорит он [35, с . 10]. Однако самим И.П. Волковым не все собственные позиции осознаны. Он не мог научно объяснять секреты своей работы. Объективно оценивается этот опыт с помощью нашей теории о педагогическом процессе [185].

Опытом И.П. Волкова, как он считает, доказывается следующая гипотеза: «наиболее эффективный путь развития индивидуальных способностей лежит через приобщение всех

школьников к продуктивной творческой деятельности с 1 класса» [35] (Не зря его основные педагогические труды называются: «Учим творчеству», «Приобщение к творчеству»).

А как приобщить их к творческой деятельности?

Автор называет принципы, с помощью которых он приобщает учащихся к творчеству. «Анализируя наш многолетний опыт, учитывая цели и задачи обучения творчеству, а также психологические особенности школьников этого возраста, - пишет И.П.Волков, - мы сформулировали исходные принципы, ориентиры, которыми руководствуемся при проектировании и организации уроков творчества:

1) знания – фундамент творчества;

2) строгий отбор учебного материала;

3) многократность повторения по-разному организованного изучаемого материала;

4) разностороннее развитие ученика;

5) формирование устойчивых интересов к учению;

6) обучение грамотному выполнению работ под руководством взрослого;

7) постоянный контроль учителя за работой ученика;

8) индивидуальный подход [35, с. 18-21].

Однако эти принципы не вызывают доверия. Например, почему только знания являются фундаментом творчества? Разве умения, навыки, отношения, черты характера, эмоции не нужны в этом деле? Что означает «строгий отбор учебного материала»? А что такое «многократное повторение? Если ученик усвоил тему с первого раза, зачем повторять , тем более многократно? «Обучение грамотному выполнению работ под руководством взрослого» также вызывает вопросы. Во-первых, почему под руководством взрослого? Разве человек, который моложе воспитателя, не может научить его чему-то? Во-вторых, почему «под руководством другого человека»? Разве человек не может научиться самостоятельно? «Постоянный контроль учителя за работой ученика» повторяет предыдущий «принцип». Таким образом, вышеназванные «принципы», кроме последнего, таковыми не являются. В них нет закономерностей.

Даже само «приобщение к творческой деятельности» не является «наиболее эффективным путем развития индивидуальных способностей». Индивидуальные способности и другие стороны личности: мышление, мировоззрение,

характер, память и т.д. эффективно развиваются только тогда, когда педагогический процесс основывается на правильные принципы. А такими принципами, как показывают наши исследования, являются принципы: а) целостности; б) индивидуализации; в) развития; г) поэтапности; д) саморегулируемости. Кроме них имеются и «компонентные» принципы - принципы, принадлежащие только к содержанию. К ним относятся принципы: а) универсальности, б) неограниченности, в) достаточности г) первичности отношения [185, с. 33-39, 51-62].

Успехи И.П.Волкова обеспечиваются не приобщением учащихся к творчеству, а тем, что творчество в какой-то мере приводит к реализации вышеназванных принципов, даже тогда, когда не имеешь о них представления.

Творчество требует разносторонних знаний, умений, навыков, черт характера, отношений, эмоций – универсальности личности. «Обучающая творческая деятельность… способствует развитию целого комплекса качеств творческой личности: умственной активности; быстрой обучаемости; смекалки и изобретательности; стремления добывать знания, необходимые для выполнения конкретной практической работы; самостоятельности в выборе и решении задачи; трудолюбия; способности видеть общее, главное в различных и различное в сходных явлениях и т.д. Результатом такого обширного и эффективного развития качеств, необходимых для творческой деятельности, должен стать самостоятельно созданный (творческий) продукт: модель, макет, стихотворение, игрушка и т.д. Творчество, индивидуальность, художество проявляются хотя бы в минимальном отступлении от образа.

Однако чтобы создать конкретный продукт, кроме общеобразовательных нужны общепрофессиональные знания, в том числе и о способах деятельности (правила работы инструментами, технология изготовления изделия, правила создания художественных композиций), а самое главное –

овладение ими на высоком уровне.

…Только снабдив учащихся определенным минимумом общепрофессиональных знаний, можно говорить о самостоятельном создании ими конкретных и разнообразных, оригинальных, творческих продуктов, можно говорить об обучении школьников творчеству» [35, с . 96-97].

Для этого И.П. Волковым «были разработаны так называемые уроки творчества» [35, с . 97]. «На уроках творчества, - пишет он, - у нас отведены полагающиеся по программе уроки труда (2 часа в неделю), урок рисования (1 час) и добавлен еще 1 час за счет внеклассной работы, который тоже введен в расписание (с согласия администрации и родителей): всего 4 час в неделю» [35, с . 23].

Таким образом, объединение этих предметов в творческие уроки способствует универсализации содержания педагогического процесса.

Универсализации также способствует многообразие видов работ, выполняемых учениками на творческих уроках. «Для освоения на уроках творчества, - пишет И.П.Волков, - выделены следующие виды работ (занятия), являющихся разделами программы: рисование, черчение, перспектива, изготовление моделей, макетов; электротехника; механика; столярное, слесарное, жестяное дело; лепка, шитье; резьба и инкрустация по дереву; чеканка по металлу; папье-маше; узоры и аппликации из соломы; мозаика и изделия из бумаги и картона; чтение научно-популярных журналов.

Выполнить все работы, запланированные по этим разделам, при обычной сетке часов вряд ли возможно. Ведь на уроки рисования и труда школьная программа отводит всего 3 часа в неделю. …Однако есть путь, который позволяет большое количество учебного материала успешно усвоить за сравнительно небольшое количество времени выделить в кажд о м разделе общие знания, принципы, правила работы, используемые в различных видах деятельности и сосредоточить на них основное внимание» [35, с . 103].

Эти «общие знания, принципы, правила работы» И.П. Волков называет «узловыми вопросами». «Во всех видах работ, входящих в блок (рисование, изготовление модели, лепка, папье-матье и т.д.), - пишет он, - есть узловые вопросы. Например, закон симметрии. Выполнение практических работ, где требуется знание закона симметрии, ведется и в I - III классах – это модели, макеты, рисунки, лепка, папье-матье и др. Другой узловой вопрос – правила работы ножом – встречается тоже во всех трех классах: при изготовлении моделей, в резьбе по дереву, в изготовлении

узоров из соломы. Третий узловой вопрос – правила разметки – в рисовании, черчении. Четвертый – закон контраста (большое – маленькое, темное – светлое, яркое – бледное) – является необходимым условием для всех видов искусств, в нашем случае учитывается в рисовании, лепке, в изготовлении изделий из соломы, в папье-матье. Такие узловые вопросы выделяются в каждом разделе» [35, с . 22-23].

Выделение и изучение узловых вопросов приводит к универсализации содержания педагогического процесса.

В универсализации содержания И.П. Волкову помогает и труд. Он учитель труда. А труд как универсальный вид деятельности требует от учащихся творчества и способствует сочетанию всех единиц содержания: общего, политехнического, специального.

Как видно, И.П. Волков в своей работе достаточно эффективно применяет принцип универсальности содержания. А ведь он сам не знает о его существовании.

Воспитание учащихся через творчество помогает И.П. Волкову неосознанно реализовать и принцип бесконечности содержания педагогического процесса. Как правило, творческая личность – постоянно ищущая личность. Он ни на одну минуту не прекращает процесс поиска, познания, совершенствования.

В опыте И.П. Волкова наблюдаются некоторые пути обеспечения бесконечности содержания ПП. Одним из них является обогащение содержания педагогического процесса в начальных классах сложными, но посильными материалами. Он пишет: «В нашем случае уроки творчества проводятся только 3 года по 4 часа в неделю, а конечный эффект запланирован очень серьезный – выполнение практических работ, изготовление моделей многих наименований, по сложности эквивалентных требованиям школьных программ для VI - VIII классов и начальных курсов специальных учебных заведений, да еще по многим видам труда» [35, с . 104-106].

Бесконечность содержания педагогического процесса И.П. Волковым осуществляется и путем формирования у учащихся сильных движущих сил. Этому способствуют, например, демократический стиль, теплая обстановка в классе, учет индивидуальных особенностей учащихся. Например, «во внеклассное время любой ученик может выполнять работу, в соответствии со своими интересами в творческой комнате» [35, с . 78]. Любимая работа не надоедает, не утомляет. Поэтому ребенок занимается сколько угодно, не останавливается в развитии. Для него содержание ПП не ограничено.

В целях привлечения учащихся к творчеству И.П. Волков

использует своеобразные средства: творческую комнату; творческий дневник; творческую книжку учащегося.

«Мы завели специальные (на каждого ученика) творческие дневники, в которых отмечаем выполненные самостоятельно (по своей инициативе) работы.

При выполнении изделия учеником объявляется номинальное количество деталей, из которых оно должно состоять. Если ребенок выполнит изделие с меньшим количеством деталей, то за него ставится только оценка. Если же деталей будет больше, то ставится оценка и работа отмечается в творческой книжке», - пишет И.П. Волков [35, с . 76-77].

«Для учеников, серьезно работающих сверх учебной программы в творческой комнате, а среди младшеклассников такие тоже встречаются, заводится другой документ – «Творческая книжка школьника» (на каждого ученика она оформляется с IV класса) [35, с. 78]. Туда «учитель скрупулезнейшим образом выписывает все, чего достиг ученик, все, что он сделал, все, что он выполнил самостоятельно, по собственной инициативе» [215, с . 31].

Как видно, в этих документах записывается то, что делается учащимися сверх программы или во внеурочное время. Это вызывает у них стремление выйти за пределы программы, что приводит к бесконечности содержания ПП.

Выходу за пределы программы в опыте И.П. Волкова способствует и вооружение учащихся «ключом». «Мы считаем, - пишет он, - что развить способности – это значит, вооружить ребенка способом деятельности, дать ему в руки ключ, принцип выполнения работы, создать условия для выявления и расцвета его одаренности» [35]. Ученик с таким ключом может самостоятельно добывать знания, постоянно углублять и расширять его.

Еще одним путем обеспечения бесконечности содержания ПП в опыте И.П. Волкова является вызов педагогического процесса с помощью деятельности. Учащиеся И.П. Волкова, постоянно занимаясь творческой деятельностью, воспитываются. Для них нет предела совершенства.

И.П. Волков руководствуется и принципом достаточности содержания педагогического процесса. «Раз в единицу времени ученик может усвоить определенное, а не безграничное количество информации, надо строго отобрать сведения, нужные для решения данной задачи (или задач), - пишет он. – Всякая же другая информация, не имеющая прямого или косвенного отношения и четко формализованной конечной цели, отодвигает ее достижения на длительное время, может быть, даже на

несколько лет, резко снижая эффективность обучения» [35, с . 99].

Творчество заставляет И.П. Волкова действовать и по принципу поэтапности. Это объясняется тем, что для того, чтобы ученик творил, ему надо подниматься на достаточно высокий уровень развития, который достигается, как правило, поэтапно. Поэтапно осуществляются не только отдельные элементы, но и весь педагогический процесс. «После определения узловых вопросов начинается, пожалуй, самая трудная часть деятельности учителя – подбор и проектирование практических заданий, работ, изделий: моделей, макетов, игрушек, кукол», - говорит И.П. Волков «Проектирование начинается с четкого определения цели», - отмечается в другом месте [35, с . 98]. «Обучение грамотному выполнению работ под руководством взрослого» И.П. Волков считает следующим этапом организации ПП. После этого он предусматривает такие этапы, как закрепление, применение.

Для достижения творческого уровня знания, умения, навыки, черты характера должны последовательно, логично изучаться. То есть должна быть лестница последовательно связанных, постоянно усложняющихся элементов содержания ПП. И.П. Волков это понимает и старается добиваться этого в своей практической работе. «Задания, не связанные с уже имеющимися знаниями, с навыками работы инструментами, не только бесполезны, но вредны: могут привести к травме, вызвать стресс, внести разлад в уже полученные знания и навыки и создать хаос в уже имеющихся, но еще не закрепленных. Ребенка надо учить целенаправленно, целеустремленно и постепенно…», - пишет он [35, с . 18].

И.П. Волков поэтапно усложняет задания. «Все виды работ, предполагаемые современной школьной программой по труду и рисованию (работа с бумагой, лепка, работа с деревом, техническое моделирование и т.п.) мы выполняем, - пишет он. – Отличие заключается в следующем: 1) увеличено разнообразие и количество наименований работ; 2) повышена сложность работ» [35, с . 29-31]. Такая работа позволяет ему, как было сказано выше, досрочно усвоить материалы VI - VII классов уже в начальной школе.

Привлечение учащихся к творчеству помогает И.П. Волкову достаточно эффективно применять еще один путь реализации принципа поэтапности – «перенос, комбинирование известных способов деятельности в новые условия» для получения очередных знаний, умений, навыков. «Мы считаем, - писал он, - что творчество младшего школьника – это создание им оригинального продукта, изделия (а также решение задачи,

написание сочинения и т.д.), в процессе работы над которыми самостоятельно применимы усвоенные знания, умения, навыки, в том числе осуществлен их перенос, комбинирование известных способов деятельности или создан новый для ученика подход к решению (выполнению) задачи» [35, с . 15-16].

Наилучшему переносу известных знаний, умений, навыков благоприятно влияет разностороннее развитие ученика. Универсальная личность к новым условиям быстро адаптируется и совершенствуется, развивается в любой обстановке.

Творчество требует качественного усвоения содержания ПП. Поэтому И.П. Волков обращает внимание на закрепление учащимися пройденных материалов. А закрепление – еще один путь реализации принципа поэтапности. Закрепление учебного материала им добивается «принципом» «многократного повторения по-разному организованного изучаемого материала» [35, с . 18]. «Для прочного и осмысленного усвоения каждого изучаемого вопроса нужно 100-200-кратное повторение…на протяжении минимум полутора-двух лет, - пишет И.П. Волков [35, с . 116]. Он применяет различные «виды» повторения:

1) «включение пройденных вопросов в начало урока (10-20 минут) перед основной темой. («Так, урок начинается с устного счета. На это отводится 1-2 минуты. Затем даются на доске задачи на построение теней от различных фигур – это еще 7-10 минут. После решения их на доске ученики по своему выберут две из них зарисовывают (с доски) в своих тетрадях (4-5 минут), а затем уже идет основная тема урока») [35, с . 116];

2) повторение изученного материала в новых разнообразных вариантах… («…Чтобы избавиться от монотонности, надо ранее изученный материал повторять в новых разнообразных вариантах (новые задачи, изделия)» [35, с . 99];

3) повторение на более высоком уровне («Чтобы поддерживать постоянный интерес к работе, …мы чередуем виды работ, темы, изучаемый теоретический материал, периодически возвращаясь к ним на более высоком уровне») [35, с .115].

«Обучение надо построить так, чтобы максимально развить заложенные природой способности каждого ученика к определенным видам деятельности», - считает И.П. Волков [35]. Без этого, по его мнению, нет эффективного, плодотворного творчества. Речь идет о принципе индивидуализации педагогического процесса. Реализации его способствует выборность вида деятельности. В творческой комнате ученик занимается своим любимым делом [35, с . 78]. «Во внеклассное время любой ученик может выполнять работу уже в соответствии

со своими интересами в творческой комнате», имеет возможность в любое время менять вид деятельности, т.е. искать и выявить свои природные способности. «Буквально с первых дней 1 класса ученики приучаются при единой для всех теме выполнять практические работы в своем оригинальном, неповторимом варианте (двух одинаковых работ не бывает)» [35, с . 103-104].

Успехи каждого ученика записываются в индивидуальных творческих дневниках и творческих книжках. «Двух одинаковых творческих дневников нет ни в одном классе. …Творческий дневник и творческая книжка …дают довольно полную характеристику интересов школьников, в частности, в самостоятельной и творческой деятельности. Это позволяет самому ученику трезво взглянуть на свои возможности при выборе профессии и увидеть эти возможности со стороны тех, кто будет принимать его на производстве или в специальное учебное заведение» [35, с . 122].

Стимулирование внеурочных занятий в творческой комнате, выбор вида деятельности, многократные повторения приводят и к индивидуализации темпа обучения.

Опыт И.П. Волкова достаточно интересен. Однако автор не смог теоретически обосновать его. Любовь к своей работе, оперирование творчеством позволили ему добиться хороших результатов. Воспитание учащихся творчеством привело к реализации принципов педагогического процесса. И.П. Волков, к сожалению, этих принципов не знал. Он добивался хороших результатов в основном не осознанно, стихийно.

§4. Педагогический опыт Р.Г. Хазанкина

В начале 80-х годов на педагогическом горизонте появилась новая звезда – Хазанкин Роман Григорьевич. В научно-методическом журнале Министерства народного образования РБ «Учитель Башкортостана» были опубликованы статьи о его работе: «Развитие познавательной активности учащихся в процессе изучения математики» [1982. – № 6], «Опыт организации работы научного общества учащихся» [1984. - № 1] и т.д.

Обобщению и пропаганде опыта Р.Г. Хазанкина много внимания уделял Зильберберг Нухим Иосифович, преподаватель Магнитогорского государственного педагогического института. В этом же журнале увидели свет его статьи: «Роль и место урока-консультации в системе работы учителя» [1986. -№1], «Зачетные уроки в процессе обучения, воспитания и развития школьников» [1987. - №2], «Урок-лекция в школе» [1988. - № 1] и другие. В 1988 году в Башкирском книжном издательстве он выпустил

книгу «Приобщение к математическому творчеству», посвященную опыту Р.Г. Хазанкина. Слава Р.Г. Хазанкина переходила границы Башкортостана. В 1986 году появились статьи Н.И. Зильберберга и др. «Формы работы Р.Г. Хазанкина – учителя школы №14 г. Белорецка», А.А. Халамайзера «Из опыта работы Р.Г. Хазанкина» в журнале «Математика в школе» [1986.- №2; 1987. - №4]. О нем писали «Народное образование» и другие центральные журналы, газеты. В эти годы о Р.Г. Хазанкине постоянно говорили на курсах повышения квалификации, на методических объединениях. Белорецк стал местом паломничества учителей. «Для изучения опыта работы Хазанкина съезжаются учителя со всех концов нашей страны», - писал Н.Й. Зильберберг [60].

Мне, тогдашнему работнику Башкирского института повышения квалификации работников образования, приходилось быть в центре этих событий. По заданию Министерства образования Республики Башкортостан приходилось побывать в Белорецке и непосредственно ознакомиться с его педагогическим опытом.

«Роман Григорьевич Хазанкин родился в 1949 году в Китайской народной республике, но его детские и юношеские годы прошли в Белорецке. В этом же городе он закончил металлургический техникум, по распределению поехал в Волгоград и работал там мастером обучения в профессионально-техническом училище.

Годы учебы в Магнитогорском педагогическом институте, занятия плаванием, тренерская работа. Служба в армии. Возвращение в Магнитогорск. Работа в пединституте и преподавание математики в школе. В 1975 году Роман Григорьевич вернулся в Белорецк и стал работать учителем математики в школе №20, затем в школе №14. Таковы краткие биографические данные Р.Г. Хазанкина» [60].

Р.Г. Хазанкина известным человеком сделали результаты его педагогического труда. Его ученики побеждают на международных олимпиадах, конкурсах, учатся в самых престижных вузах, работают доцентами, профессорами на кафедрах, стали нужными, полезными обществу людьми. Успехи Р.Г. Хазанкина отмечены почетными грамотами, другими наградами. Он заслуженный учитель РСФСР, лауреат премий им. Н.К. Крупской, Правительства Российской Федерации, учитель-методист.

Чем же обеспечивается результативность работы Р.Г. Хазанкина?

«Главное в системе обучения и воспитания Романа

Григорьевича, - отмечает Н.И. Зильберберг - поощрение творческой инициативы как всего коллектива учащихся, так и каждого ученика, органическая связь индивидуальной и коллективной деятельности, управление общением старших и младших школьников. Вероятно, именно это определяет успех Хазанкина Р.Г. как учителя математики и как воспитателя» [60, с . 7] .

Однако ни Зильбербергом, ни другими учеными , н и самим Хазанкиным истинные причины его педагогических достижений до сих пор не выявлены.

Одной из главных причин эффективной работы Р.Г. Хазанкина является его *любовь к школе* . «Я очень люблю школу, - пишет он. – Именно ту школу, которую сейчас так много ругают. Не могу представить себе, что по какой-то причине вдруг не смогу каждый день приходить на уроки и учить детей математике. Мне не хочется после уроков бежать из школы домой и очень грустно видеть, как многие и многие именно бегут скорее вон из школы. Дети меня никогда не утомляют. Почти каждый день я прихожу вечером в школу – или в секцию, или на занятия научного общества учащихся, или поработать со студентами-практикантами. У меня прекрасная семья, но я принадлежу школе. И летом всегда вместе с ребятами, в походе или в трудовом лагере, - семья при этом тоже со мной. Можно было бы добиваться хороших результатов в обучении без внеклассной работы?

Конечно же, можно! Но лично мне это не интересно. Очень часто вечерами в кабинете математики горит свет, рядом со мной всего три или четыре ученика, а то и вовсе один, но это как раз более всего и интересно.

Мне очень интересно выращивать таланты. Это ни с чем не сравнить, в этом моя жизнь, и от этого испытываю огромное удовлетворение» [60, с. 4].

Любовь к школе у Хазанкина – особая любовь. Она включает в себя много видов любви: любовь к работе; к детям; к педагогике; к жизни. Она воспитывает ответственность. А о тветственность вызывает стремление стать хорошим специалистом. Это стремление приводит к постоянному поиску. А кто ищет, тот находит, т.е. становится мастером. Таков основной путь становления Педагога с большой буквы.

Любовь к школе приводит к бесконечности, непрерывности педагогического процесса. Такой учитель всегда с детьми. К примерам, приведенным в вышеназванной цитате, можно добавить следующий случай. Во время моей командировки в Белорецк преподаватель ГПТУ-25 Козлова рассказывала о нем.

«31 декабря, - говорила она, - когда мы с мужем собирались в гости, дочь обратилась ко мне со словами: «Мама, можно мы со своими одноклассниками встретим у нас новый год?» Я согласилась. Однако где-то в 11 часу я решила посмотреть, как они там. Пришла и увидела весь класс и среди них Хазанкина со своей женой. Они с учащимися решали задачи.

Любовь к школе, вызывая у педагога стремление к результату, приводит к индивидуализации ПП и реализации других принципов. Этим объясняется «стихийная научность» педагогической деятельности Р.Г. Хазанкина. Он, не зная наших принципов, ими руководствуется.

Его не пугают трудности. «Ко мне чаще всего в девятый класс приходят троечники или липовые пятерочники. И мне интересно переучивать их, ставить все «с головы на ноги», - пишет он.

Любовь к школе совершенствует Р.Г. Хазанкина не только как специалиста, но и как человека. У него появляются и развиваются хорошие качества.

Вот что такое любовь к школе! Она великая любовь!

Откуда истоки этой любви у Хазанкина? В процессе нашего исследования выяснилось, что они в его воспитанности. Люди, близко знающие его , отмечают это. По дороге в Белорецк мне приходилось беседовать с одной женщиной – капитаном милиции (к сожалению, ее имени и фамилии уже не помню). Она мне рассказала о матери Хазанкина. «Его мать работала парикмахером. Была очень интеллигентной, доброй женщиной. Люди ее любили, тянулись к ней. Хазанкин унаследовал хорошие качества от своих родителей и учителей», - говорила она.

Да, у Хазанкина были все данные, чтобы стать педагогом. Однако он этого сначала не осознал. Решил стать металлургом. Судьба привела его в ГПТУ. Затем – в педагогический вуз. Даже преподавательская работа в вузе не остановила его. Любовь привела в школу. Он рожден для школы.

Следующим секретом успешной работы Р.Г. Хазанкина является то, что он *постоянно изучает и хорошо знает своих учеников.*

«Начиная работу с новым классом, Хазанкин Р.Г. уделяет много внимания сбору и анализу информации о состоянии знаний и умений учащихся, об их интересах. На этом этапе ему важно установить, что умеют и чего не умеют его ученики. Он любит проводить краткие собеседования с учащимися, тщательно изучает первые самостоятельные работы, фиксирует ответы учащихся у доски. Откровением для новых учеников Хазанкина становится специальная беседа, в ходе которой ученики узнают,

что они умеют в данный момент и чему могут и должны научиться при добросовестном отношении к учебе. В таких беседах приводится много примеров из обучения бывших учеников» [60, с. 8].

Знание ученика позволяет Хазанкину правильно определять цели педагогического процесса, индивидуализировать его и соблюдать другие принципы. «Каждому ученику подбираю соответствующую уровню его развития программу приобщения к математике, - пишет он. – Включаю его в «вертикальную» педагогику (когда у него появляется научный руководитель из класса на ступеньку выше и подшефный школьник из класса на ступеньку ниже). Сколько учеников, столько и вертикалей, столько и различных программ обучения» [60, с. 4].

Другим секретом успешной работы Хазанкина является то, что он уделяет внимание *формированию у учащихся положительного отношения к учению.* «Учеников Хазанкина отличают стремление к познанию, активная позиция в решении всех школьных вопросов и самоорганизованность. Эти качества воспитывает у учащихся Роман Григорьевич. Как удается ему достичь этого?» [60, с. 7].

Один из приемов воспитания познавательного интереса в опыте Р.Г. Хазанкина – вызов у ученика удивления, восхищения, радости и восторга от поиска решения и успехов. Для формирования уверенности он иногда применяет и «метод специальной ошибки» [185]: «пытается направить учеников на заведомо неправильное рассуждение, чтобы, воспользовавшись этим, усилить внимание учащихся к поиску верного доказательства» [60, с. 13-14].

Формированию у учащихся познавательного интереса способствует и внушение ученику мысли о бесконечности познания. «Дети и учитель понимают, что материал лекции не охватывает все вопросы, и все вопросы не могут быть раскрыты ни в одной лекции, так как процесс познания бесконечен. Для Хазанкина важно, чтобы ученики осознали это, ибо осознание факта бесконечности познания позволяет школьнику найти такие вопросы, которые являются для него объективно новыми, над разрешением которых он может начать работу» [60, с. 12-13].

П оложительно е отношени е активизирует учащихся, вызывает движущую силу - стремление к познанию (к совершенству), что облегчает работу педагога, делает педагогический процесс эффективным.

Следующим секретом успешной работы Хазанкина можно считать то, что *он учащихся «учит учиться* ». «Перед учениками формулируется основная задача: научиться читать, говорить и

писать. Надо сказать, такая постановка задачи удивляет ребят, ведь они хорошо знают, что все это они умеют делать: они же не в первом классе. Чтобы доказать правомерность постановки вышеуказанных задач, учитель предлагает прочитать на уроке доступную для учащихся статью из журнала «Квант», законспектировать ее, затем рассказать. После этого задания ученики делают для себя открытие, что ни прочитать (так, чтобы понять), ни записать (без дословного переписывания), ни, тем более толково передать содержание статьи они не могут. Почему? Далее следует объяснение и обещание, что через год все всему научатся: будут знать, как приступить к изучению статьи, что надо сделать при разборе статьи, научатся выделять и записывать главное, готовиться к докладу по материалам статьи.

Действительно, к концу первого года обучения ученики легко справляются с изучением доступных им статей из журналов «Квант», «Математика в школе», у многих возникает устойчивый интерес к математике» [60, с. 8-9].

«Хазанкин излагает материал таким образом, чтобы ученики могли составить конспект. Если он работает в классе первый год, то специально учит школьников конспектированию. С этой целью он использует специальные приемы. Так, переходя к той части, которая требует акцентирования внимания, он говорит: «Теперь будем рассматривать основной материал, его требуется записать так, чтобы вы могли дома изучать по конспекту». После изложения данной части Роман Григорьевич просматривает конспекты прямо на уроке и кратко комментирует: «очень много слов, поэтому не успел», «молодец, придумал свои обозначения», «хорошо, так как тебе удалось изложить самое главное и математически точно» и т.п. Теперь я покажу вам конспект, который бы я составил, если бы слушал эту лекцию (при этом сам материал лекции записан на одной доске, а конспект учителя на другой). Этот и другие приемы, просмотр учителем и старшими школьниками конспектов лекций приводят к тому, что учеников Хазанкина отличает умение очень кратко, правильно математически грамотно конспектировать лекции, письменно оформлять решение математических задач» [60, с. 11].

Хазанкин учит не только читать, писать конспектировать, но и мыслить, что очень важно для познавательной деятельности. «Главная задача, которую ставлю каждому ученику, - это «не пройти» программу, нет, ни в коем случае нет! Главное – это научиться понимать то, о чем говоришь сам, и что говорят другие. Научиться мыслить!»- говорит он [60, с. 4].

«Умение учиться» делает ученика самостоятельным, превращает его в субъект, обеспечивает непрерывность

педагогического процесса.

Р.Г. Хазанкин *формирует* у учащихся не только «умение учиться», но и *«умение учить»,* что является еще одним секретом его успешной педагогической работы. Он проводит так называемые «зачетные уроки». Для этого из двух разных классов (скажем из 5 и 6) образует два новых смешанных по составу класса. В обоих классах идет зачет. Шестиклассники принимают у пятиклассников. Младшеклассники по заранее подготовленным карточкам отвечают своему соседу по парте - старшекласснику, который в конце урока оценивает его ответ. Учитель одновременно обслуживает два класса, что с экономической точки зрения выгодно.

Статус учащихся регулярно меняется. Шестиклассник сдает зачет семикласснику, пятиклассник принимает зачет у учащегося четвертого класса. Таким образом, каждый ученик Р.Г. Хазанкина ставится в положение учителя. Значение этого велико. Оно способствует превращению объекта ПП в субъект. Воспитывает ответственность: ведь педагог должен быть образцовым. Появляется желание оправдать доверие учителя. А младшекласснику неудобно перед старшеклассником плохо отвечать. Таким образом, создается атмосфера взаимной ответственности, гласности, взаимоконтроля. Исчезает одиночество преподавателя: он «размножается» - появляются помощники. Это позволяет индивидуализировать педагогический процесс даже во время работы с двумя классами.

Оказание систематической, повседневной «скорой» помощи учащимся в изучении предмета – еще один секрет результативной работы Р.Г. Хазанкина. «С какой бы труднейшей задачей не пришел ко мне ученик, на уроке или после уроков, - обязательно ему помогу, тут же, не откладывая ни на какие «завтра» или «послезавтра». Вот это-то я считаю очень важным в профессии учителя», - пишет он [60, с. 5].

В этих целях он проводит так называемые уроки-консультации. Консультации оказываются и во время прогулки, перемены, плавания по реке, на праздниках, по телефону и т.д. Помогает домашняя библиотека учителя. Любой ученик может пользоваться ею. Книги даются бессрочно и без всяких записей. Ученик прин осит тогда, когда она не нужна. Во время возвращения книги в домашних условиях начинается непринужденная беседа учителя с учеником. Ученик получает ответы на возникшие во время чтения книги вопросы.

Консультации оказывают и более подготовленные одноклассники, старшеклассники, выпускники, которые часто приходят в родную школу. Такие консультации

индивидуализируют ПП, обеспечивают его непрерывность, формируют уверенность, желание учиться, устраняют пробелы, улучшают взаимоотношения учащихся и учителей.

Таковы некоторые секреты успешной работы Р.Г. Хазанкина . Однако, следует отметить, что его педагогическая работа не опирается на целостную, научную теорию. Многие успехи в его работе добиваются неосознанно, стихийно. Ему, как было сказано выше, помогают любовь к работе, к детям, к математике, ответственность, старательность, желание получать хорошие результаты.

Глава I V .
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

§1. Понятие о проектировании педагогического процесса

Предварительное конструирование педагогического процесса называется проектированием. Проектами, например, могут быть государственные образовательные стандарты, учебные планы, программы, учебно-методические комплексы, планы, конспекты, сценарии, модели, идеалы, литературные образы и т.д.

Проектируются отдельные компоненты педагогического процесса. Например, результат. Его можно назвать «проектом личности». Такой проект в свое время был составлен известным советским педагогом А.С. Макаренко. «Мы должны воспитать культурного советского рабочего, - писал он. - Следовательно, мы должны дать ему образование, желательно среднее, мы должны дать ему квалификацию, мы должны его дисциплинировать, он должен быть политически развитым и переданным членом рабочего класса, комсомольцем, большевиком. Мы должны воспитать у него чувство долга и понятие чести, иначе говоря – он должен ощущать… свои обязательства перед классом. Он должен уметь подчиняться товарищу и должен уметь приказать товарищу. Он должен уметь быть вежливым, суровым, добрым и беспощадным – в зависимости от условий его жизни и борьбы. Он должен быть активным организатором. Он должен быть настойчив и закален, он должен владеть собой и влиять на других; если его накажет коллектив, он должен уважать и коллектив, и наказание. Он должен быть веселым, бодрым, подтянутым, способным бороться и строить, способным жить и любить жизнь, он должен быть счастлив, и таким он должен быть

не только в будущем, но и в каждый свой нынешний день» [108, с. 31-32].

Проект личности, составленный А.С. Макаренко, соответствовал программному проекту личности коммунистической партии, реализуемому в течение восьмидесяти лет в СССР и других социалистических странах. Этот проект, отражался в программах КПСС, моральном кодексе строителя коммунизма, в директивных документах об образовании и имел официальный статус.

И до социалистической эры проекты личности были. Они, отражаясь в сказках, пословицах, песнях, книгах, представляли идеал народа о совершенном человеке.

Нами составлен проект личности, формируемой в башкирской общеобразовательной школе. Его мы назвали «Эталонной моделью представителя башкирского народа».

Эталонная модель представителя башкирского народа

Должен знать: историю своего народа; культуру, фольклор башкир; психологию башкирского народа; особенности национального характера башкир; башкирскую народную педагогику; традиции, обычаи башкир; быт, образ жизни башкирского народа; науку, религию своего народа; проблемы народа, его недостатки, успехи, тенденции и перспективы развития; духовные, политические, экономические связи башкир с другими народами; семь поколений своих предков; особенности природы родного края; основные географические названия и т. д.

Должен уметь: говорить, читать и писать на родном языке; выполнять основные обычаи

и традиции башкирского народа; постоянно совершенствовать себя; правильно анализировать и оценивать ситуацию; защищать интересы своего народа; формировать башкирский характер и т.д.

Черты характера: ответственность; уверенность; интернационализм; овладение башкирским национальным сознанием; уважение к национальной культуре, языку, традициям, обычаям, нравственно-этическим нормам; понимание единства и целостности башкирской нации; готовность защищать интересы башкирской нации, укреплять ее связи с другими народами; стремление стать истинным представителем своего народа; уважительное отношение к старшим; трудолюбие; нетерпимость к недостаткам; аккуратность; доброта; любовь к родной земле, к народу, родине; стойкое противостояние к отрицательным воздействиям; добросовестное отношение к семейным обязанностям, к воспитанию детей; честность; отсутствие патологического стремления к богатству; искренность; терпимость; скромность; гостеприимство; верность; решительность; выдержанность; наблюдательность и другие.

В этом портрете отражается образ представителя башкирского народа. Он конкретизирует цель педагогического процесса башкирской общеобразовательной

школы.

Отдельно проектируется содержание. Учебный план, учебные программы, государственные образовательные стандарты как раз являются такими проектами. Нами составлены, например, программы таких учебных дисциплин, изучаемых в вузе, как «Система педагогического процесса», «Управление общеобразовательной школой», «Научное исследование», «Введение в педагогику» и т.д. В них определяется система знаний, умений, навыков.

Проектируются средства педагогического процесса: кабинеты, планшеты, книги, наглядные пособия, школьные здания и т.д.

Проектируется весь педагогический процесс. Для этого необходимо выбирать цель, методы, содержание, средства, формы, типы, единицы, движущую силу, принципы воздействия на объект. Требуется определять условия эффективного применения каждого из них, обеспечения взаимодействия и т.д.

Проектирование педагогического процесса отличается от проектирования других процессов. Оно имеет ряд особенностей.

1. *Неповторимость некоторых проектов организации педагогического процесса.* Один и тот же поурочный план, например, невозможно использовать второй раз, т.е. в работе с другим учеником, другим классом. Он пригоден только для одноразового использования. Это объясняется отсутствием так называемой «педагогической технологии» – устойчивого цикла в ПП [186, с. 112-115]. Педагогический процесс всегда новый,

неповторим. Потому что его объект – живой человек - отличается от других, постоянно меняется, развивается. Система целей, содержания, форм, методов, типов, средств, применяемая в первом случае, бывает непригодной во втором случае. Для каждого случая должен быть свой проект. Однако эта истина не понимается не только рядовыми учителями, организаторами системы образования, но и учеными. В журналах Министерства образования и науки РФ, РБ постоянно публикуются поурочные планы, издаются пособия, состоящие из сценариев уроков.

2. *Допустимость отклонений от проекта во время его реализации.* Педагогический процесс не всегда идет по проекту. Довольно часто происходят отклонения от него. Однако это не означает, что проект составлен плохо. Просто педагогический процесс такой. Он, как было сказано выше, не имеет устойчивого цикла – рецепта. Иногда нечаянно сделанная реплика со стороны ученика, вопрос, новое обстоятельство могут менять ход педагогического процесса. Это естественно. Поэтому отклонение от проекта нельзя рассматривать как недостаток.

3. *Проект педагогического процесса может быть и в устной форме.* Руководители школ требуют от учителей письменных проектов. Отсутствие, например, письменного поурочного плана учителя считается «ЧП». Его даже не допускают в класс. Мы считаем это неправильным. Проект педагогического процесса может быть и устным. Для этого имеются все предпосылки: а) хорошее знание учителем своих учеников; б) опыт учителя; в) необходимость оперативного решения некоторых педагогических задач.

Устный план предупреждает перегрузку, сохраняет силы, энергию педагога. Он создает условия для свободы, творчества.

Устный план имеет еще одну объективную базу для существования. Как было сказано выше, в реализации проекта часто допускаются отклонения. Тогда появляется устное приложение проекта.

4. *В некоторых случаях проект необязателен.* Педагогический процесс, как мы знаем, иногда осуществляется стихийно. Влияние окружающей среды, природы, друзей заранее не планируется, т.е. не имеет ни письменного, но даже устного проекта.

Могут быть и другие особенности проекта педагогического процесса.

Качество проектирования зависит от многих факторов. Среди них особую роль играет вооруженность педагога правильной педагогической теорией. Человек, не владеющий научной теорией, не может правильно организовывать

педагогический процесс. Ожидать правильного проектирования от него тоже нельзя.

Следующим условием качественного проектирования ПП является наличие необходимых для этого умений: прогнозировать, корректировать, усовершенствовать и т.д. В Сибайском институте (филиале) Башкирского государственного университета имеется некоторый опыт работы по формированию этих умений у будущих педагогов-психологов. Например, в содержание педагогических дисциплин включено задание «Проектирование педагогического процесса».

Ответственное отношение педагога к своей работе является еще одним условием качественного проектирования педагогического процесса.

Значение проектирования ПП огромное. Оно позволяет четко, экономно, качественно организовать педагогический процесс.

§2. Учебная программа

Довольно распространенным проектом педагогического процесса является программа. Составляются программы: а) подготовки ребенка к школе; б) научно-практической конференции; в) концерта; г) наблюдения; д) телевещания; г) учебного предмета и т.д.

Изучение предмета (дисциплины) в учебном заведении осуществляется по учебной программе. «Программа учебная – документ, определяющий основное содержание обучения по данному учебному предмету, круг знаний, умений и навыков, подлежащих усвоению учащимися», - говорится в «Педагогическом словаре» [159].

Учебная программа, как следует из определения, проектирует содержание педагогического процесса. Усвоив знания, умения, навыки, выполнив задания, предусмотренные учебной программой, человек может стать компетентным в той или иной области. Следовательно, реализация учебной программы приводит к реализации другого проекта - проекта личности.

В организации педагогического процесса учебные программы выполняют важные функции. Во-первых, они служат для педагога «руководством» в работе. Он из программы узнает, какие знания, умения, навыки в каком классе, когда будут изучаться. Во-вторых, программы служит средством оценки качества усвоения учащимися содержания. В-третьих, они

координируют содержание изучаемых в учебном заведении многочисленных предметов - не допускают ненужных повторений. В-четвертых, обеспечивают преемственность между различными ступенями системы образования.

Возможности программ в улучшении педагогического процесса снижаются из-за ошибок, которые, к сожалению, встречаются в них.

Одной из них является то, что учебные программы почему-то предназначены только для преподавателей. А ведь программа нужна и для учащихся. Она помогла бы им заранее обеспечить себя необходимой литературой, другими средствами, самостоятельно в опережающем темпе изучать предмет. Поэтому учебная программа должна составляться так, чтобы и школьники могли пользоваться ими.

Другая ошибка нынешних учебных программ – их «чрезмерная» директивность. В них слабо отражаются региональные, национальные, индивидуальные особенности.

Учебные программы, как правило, составляются на основе государственных образовательных стандартов. Стандарты должны иметь директивный характер. Однако эти стандарты эффективно реализуются тогда, когда в программах отражаются и местные условия.

Учебные программы могут быть даже альтернативными. Учащиеся одного и того же класса в зависимости от уровня развития, интересов, перспектив могут заниматься по разным учебным предметам. Свобода действий как учителей, так и учащихся в рамках государственных образовательных стандартов способствует эффективности педагогического процесса.

Еще одной ошибкой учебных программ является то, что в них отражаются не все элементы содержания. В своих исследованиях мы доказали, что содержание ПП состоит из знаний, умений, навыков, эмоций, черт характера, отношений [185]. А в современных учебных программах отражаются в основном знания, в незначительной степени умения. И все.

Следующий недостаток ныне действующих учебных программ – несогласованность друг с другом. Допускается дублирование. Например, содержание введенного в 1993 году в башкирские общеобразовательные школы предмета «Уроки жизни», состоит полностью из тем, относящихся к другим изучаемым школьниками дисциплинам: истории, биологии, рисования, музыки, литературы, языка и т.д. [184].

Еще одна ошибка находится в названии. Почему-то у нас ее называют «учебной программой». А правильнее было бы - «программа учебной дисциплины».

Программы учебных дисциплин составляются по разной схеме. Однако наблюдаются некоторые постоянные элементы в ее структуре. К ним, например, относятся: 1) пояснительная записка; 2) примерное распределение времени (или тематический план); 3) текст программы; 4) список литературы.

В пояснительной записке указываются роль, место данного учебного предмета в общей системе содержания, формулируются и раскрываются его цель, задачи, особенности, обосновывается предлагаемое содержание, даются рекомендации по эффективному использованию программы. Здесь могут быть и советы по организации внеучебной работы учащихся и т.д.

«Текст программы является ее основной частью. В нем должны быть отражены с наибольшей полнотой и конкретностью содержание и структура учебного предмета» [205, с. 286]. Для этого основная часть делится на соответствующие темы и каждая из них расшифровывается. Текст программы, как правило, состоит из знаний. Другие элементы содержания: умения, навыки, эмоции, отношения, черты характера не находят в нем места. Только в редких случаях после расшифровки тем дается небольшой список практических заданий, еще реже в конце текста дается список основных умений, которыми должны владеть учащиеся в процессе изучения данного предмета. В программах по иностранному языку, труду, физкультуре, наоборот, преобладают умения, недостаточно представляются знания.

Все это мешает формированию гармоничной личности, приводит к однобокому развитию ее.

Следующий элемент учебной программы – список литературы. Он представляется либо после каждой темы, либо в конце программы. В некоторых программах он делится на а) основную (обязательную); б) дополнительную литературу.

Составление учебной программы – ответственное дело. Правильно конструированная и умело использованная программа способствует повышению качества педагогического процесса. К сожалению, нынешние программы не отвечают современным требованиям.

Какой она должна быть? Учебная программа – это средство, отражающее в себе содержание педагогического процесса. Поэтому при ее составлении необходимо руководствоваться и требованиями определения содержания ПП. Содержание педагогического процесса, по нашим исследованиям, определяется с помощью общих принципов: целостности, индивидуализации, развития, поэтапности, саморегулируемости; компонентных принципов: универсальности, неограниченности,

достаточности содержания ПП, первичности отношения.

«Принцип целостности педагогического процесса требует целостности и его содержания» [185, с. 53]. Поэтому в программе должны быть все элементы содержания ПП: знания, умения, эмоции, отношения, черты характера. Принцип индивидуализации предполагает возможность выбора учеником, например, знаний, умений, заданий, рекомендуемой литературы в зависимости от своего уровня развития, интересов. Поэтому программы могут быть вариативными, альтернативными. Принцип развития требует, чтобы содержание развивало человека. Для этого оно должно постоянно обновляться, углубляться, расширяться. Содержание в программах должно располагаться последовательно по степени сложности, трудности. Этого требует принцип поэтапности.

Учебная программа составляется и с учетом принципа универсальности. Это означает, что в нее включаются в основном общие, универсальные знания, умения, навыки, черты характера и т.д. Слишком детализация содержания мешает формированию у ученика целостного мировоззрения. Содержание ПП должно быть неограниченным. Программа должна вызывать у объекта педагогического процесса ощущение бесконечности познания. В ней могут быть дополнительные задания для тех, кто не будет ограничиваться «классной работой», государственными образовательными стандартами, кто непрерывно работает по развитию своей личности. В составлении учебной программы необходимо руководствоваться и принципом достаточности содержания. Содержание должно быть достаточным для решения задач в какой-то сфере деятельности, для того чтобы стать полноценной личностью. Следующим принципом составления учебной программы является принцип первичности отношения. Это означает, что все элементы содержания педагогического процесса должны участвовать в формировании соответствующего отношения к чему-либо. В отношениях, как в зеркале, отражается вся личность: ее знания, умения, чувства, достижения, недостатки и т.д. Отношением определяется поведение человека. Программа должна быть саморегулируемой. Это означает, что ее в необходимых случаях, например, с появлением каких-то новых ситуаций, можно будет корректировать. Программа должна помогать ученику в самообразовании. Для этого необходимо включить в нее вопросы, задания для самостоятельной работы, список литературы для дополнительного изучения и т.д.

Таковы основные требования к учебным программам.

§3. План работы

План - это документ, фиксирующий намечаемую систему действий, направленных на осуществление задуманной цели. Правильное планирование является условием эффективной работы школы. План предупреждает эпизодичность педагогических воздействий, мобилизует людей на выполнение работ.

К сожалению, в планировании деятельности общеобразовательной школы встречаются ошибки. Иногда план составляется формально - без достаточного учета имеющихся факторов, а именно уровня развития учащихся, материальной базы учебного заведения. В некоторых планах нет системы: они состоят из отдельных, между собой не связанных мероприятий. Наблюдается так называемый «горизонтальный подход» к планированию. Примером этого является план работы классного руководителя. Как правило, он состоит из следующих разделов; а) умственное воспитание; б) нравственное воспитание; в) патриотическое воспитание; г) эстетическое воспитание; д) интернациональное воспитание; е) физическое воспитание и т. д. Каждый из них включает в себя перечень мероприятий. Ошибочность такого подхода объясняется следующим образом. Во-первых, нельзя делить целостный педагогический процесс на вышеперечисленные «типы», во-вторых, то или иное «воспитательное мероприятие» не является «средством» формирования только отдельного, скажем, эстетического или нравственного воспитания. Человек воспитывается не по частям. Любое мероприятие воздействует на него комплексно. Например, концерт формирует у него и эстетические, и нравственные, и патриотические, и интернациональные чувства, качества. Поэтому план работы классного руководителя должен быть не «горизонтальным», а «вертикальным»: его содержание должно располагаться по схеме «от простого к сложному», «от низшего к высшему», т.е. в хронологическом порядке.

В Сибайской гимназии-интернате Республики Башкортостан накоплен интересный опыт по планированию деятельности. Здесь руководствуются следующими требованиями при составлении планов: конкретность, четкость плана; ориентированность на ученика; согласованность с другими планами; динамичность (возможность вносить коррективы); реальность выполнения. В гимназии-интернате применяется семь типов планов:

1) планы работы должностных лиц (директора; заместителя директора; классного руководителя; воспитателя; председателя

учкома, педкома, родительского комитета и т.д.);

2) планы работы отдельных коллективов (научного общества учащихся; класса; методического объединения; школы передового педагогического опыта; кружка; спортивной секции и т.д.);

3) планы работы коллегиальных органов (дирекции; педкома (педагогического комитета); собрания учителей и сотрудников; совета школы; родительского комитета и т.д.);

4) планы работы отдельных подразделений школы (библиотеки; медпункта; столовой; спортзала; учебного кабинета; пришкольного участка и т.д.);

5) планы проведения отдельных мероприятий (урока; спортивного соревнования; викторины; конкурса; олимпиады и т.д.);

6) планы по отдельным направлениям работы (тематические планы, физического воспитания и т.д.);

7) классификация планов по времени (дневной; недельный; план на четверть; на полугодие; годовой план; перспективный план и т.д.).

Перечисленные планы в совокупности составляют общешкольный план. В начале каждого месяца из планов делаются выписки, и конструируется календарный план работы школы.

Такой подход позволяет привести в движение все стороны обширной, но в то же время целостной деятельности школы.

Перспективный общешкольный план определяет систему работ на длительный период. В нем отражаются основные «мероприятия», имеющие для жизни школы «фундаментальные значения». В опыте учреждений среднего общего образования утвердилась структура перспективного плана, состоящая из следующих разделов:

« I . Итоги работы школы за прошедший период (пятилетку, десятилетку и т.д.) и основные задачи на новый учебный год.

II . Укрепление учебно-материальной базы школы.

III . Педагогические кадры.

IV . Учебно-воспитательная работа.

V . Совместная работа школы, семьи и общественности.

VI . Контроль и руководство» [13] .

В учебнике «Педагогика», выпущенного под редакцией С.А. Смирнова, дается образец перспективного плана развития школы со следующей структурой:

I . Рост контингента учащихся по годам, количество классов и примерное финансирование.

II . Потребность в учителях разной квалификации.

III . Перспективный график повышения квалификации учителей через курсы институтов усовершенствования учителей и различные семинары, а также наметить основные темы, направления по педагогике, психологии, над которыми следует работать учителям.

IV . Строительно-ремонтные работы, оборудование кабинетов, приобретение наглядных пособий, технических средств обучения, книг, спортивного инвентаря, хозяйственных материалов, школьной мебели, оформительская работа и благоустройство территории.

V . Финансовая, коммерческая деятельность [148, с . 484-485].

Во время экспериментальной работы (1994-2004 гг.), проведенной нами на базе Сибайском гимназии-интернате Республики Башкортостан, мы апробировали свой вариант перспективного плана работы школы. Она имеет такую структуру:

I раздел. Задачи коллектива гимназии-интерната на 1995/2000 годы.

III раздел. Деятельность коллектива гимназии-интерната на период с 1995 по 2000 годы.

№
Содержание работы
Исполнители
Сроки
выпол-
нения
Примечания
I.

II.

III.

IV.

V.
Совершенствование управления школой

Активизация работы педагогического коллектива

Улучшение деятельности учащихся и ученического колектива

Повышение качества работы с родителями и общественностью

Укрепление материально-технической базы школы

Содержание работы, как показывает таблица, состоит из 5 пунктов. Они не случайно подобраны. Как правило, система деятельности общеобразовательной школы состоит из 5 подсистем. Они и стали пунктами плана, каждый из которых конкретизируется соответствующими мероприятиями.

На основе общешкольного перспективного плана составляются все другие планы.

Тематический план составляется по конкретному учебному предмету. В нем отражаются последовательность изучения содержания учебного предмета, распределяется общее, отводимое на изучение его время (количество часов) по темам, разделам, указываются средства, необходимые для изучения тех или иных тем, задания, вопросы для повторения и т.д.

Тематический план, как правило, составляется по следующей форме:

Таблица 7
Тематический план

№
Тематика
Количество часов
Средства
Вопросы и задания на повторение
Примечания

Он рассчитан на один учебный год. Однако это не означает, что предмет надо изучать именно в течение года. Не нарушая общего объема часов на неделю, на учебный год, можно тот или иной предмет изучать в течение одной четверти, одного полугодия. Тогда тематический план может составляться на четверть или на полугодие.

При составлении тематического плана затруднение, как правило, вызывает распределение часов по темам. Требует мастерства и определение периодичности закрепительных контрольных работ. Руководство принципами целостности, поэтапности развития, индивидуализации, универсальности и т.д. позволяет педагогу правильно составить тематический план.

§4. Конспект педагогического процесса

В нашей науке и практике употребляются термины «план-проспект», «план урока», «поурочный план». Однако правильным было бы назвать его «конспектом педагогического процесса». Конспект – это средство, содержащее в себе подробный проект организации педагогического процесса по реализации конкретной промежуточной цели.

Отношение педагогической науки к конспекту характеризуется следующими особенностями.

1. *Требуется обязательное наличие письменного конспекта.* Даже существует негласный закон: если нет конспекта, то учителю запрещается вести «урок». Этот «закон» существует довольно давно. Помню случай. В 1971 году в Кинзикеевской 8-летней школе Ишимбайского района Республики Башкортостан меня, начинающего учителя, временно назначили заместителем директора по учебной работе. Я, желая войти в роль, решил проверить конспекты учителей. Попросил самого опытного педагога, пенсионера показать конспект. Не оказалось. Я не разрешил ему провести занятие. С тех пор прошел 41 год. Его уже нет в живых. А я до сих пор чувствую перед ним виноватым. Ведь он хорошо знал свой предмет, учащихся, не первый раз проводил занятие по этой теме. Если у него не было письменного «поурочного плана», это не означало, что он работал без плана. Он имел его в устном виде.

Требование обязательного письменного конспекта создает перегрузку для учителя. Если он, например, в неделю ведет 20 уроков и по каждому из них составляет конспект из трех страниц, то получается всего 60 страниц. Целая книга! А ведь многие учителя не пользуются этими конспектами. Они их пишут для завуча, для других проверяющих. Вот где одна из причин формализма?!

2. *Конспект урока составляется по неправильной схеме.* Его структура, как правило, состоит из следующих элементов:

Тема;

Цели;

Оборудование;

Ход урока:

- организационный момент;
- проверка домашнего задания;
- изучение новой темы;
- закрепление;
- обобщение;
- задание на дом.

Такая схема, по мнению ученых, соответствует структуре урока (урок в этом случае ими употребляется в значении «педагогический процесс», хотя на самом деле является средством – единицей измерения продолжительности ПП). Однако структура педагогического процесса, как показывают наши исследования [185], не состоит из этих элементов. Поэтому составление конспекта по этой схеме является ненаучной.

3. *В конспекте указываются три цели: образовательная, воспитательная, развивающая.* Такое требование вытекает из распространенного в нашей педагогике мнения о трех функциях обучения. «Дидактика выделяет три функции процесса обучения: образовательную, развивающую и воспитательную.

Образовательная функция состоит в том, что процесс обучения направлен, прежде всего, на формирование знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности…

Развивающая функция обучения обозначает то, что в процессе обучения, усвоения знаний происходит развитие обучаемого. Это развитие происходит во всех направлениях: развитие речи, мышления, сенсорной и двигательной сфер личности, эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной области…

Процесс обучения носит также и воспитывающий характер… Воспитательная функция обучения состоит собственно в том, что в процессе обучения формируются нравственные и эстетические представления, система взглядов на мир. Способность следовать нормам поведения в обществе, исполнять законы в нем принятые. В процессе обучения формируются также потребности личности, мотивы социального поведения, деятельности, ценности и ценностная ориентация, мировоззрение», - говорится в учебнике «Педагогика» [152, с. 148-152].

Однако выделение трех целей урока является необоснованным. Потому что нет вышеназванных трех функций.

1. «Формирование знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности» (образовательная функция) автоматически «приводит к развитию речи, мышления, эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной области» (развивающая функция). Раз так, зачем выделять развивающую

функцию обучения? Ведь она уже содержится в образовательной функции.

2. Если «в процессе обучения формируются нравственные и эстетические представления, система взглядов на мир, способность следовать нормам поведения в обществе, исполнять законы в нем принятые…, также потребности личности, мотивы социального поведения, деятельности, ценности и ценностная ориентация, мировоззрение» - все, что в нашей науке считается прерогативой (функцией) воспитания, то, значит, обучение и воспитание – одно и то же явление, т.е. тождественные понятия. Следовательно, нет «воспитательной функции». Воспитательная функция, как и развивающая, находится в образовательной функции.

Таким образом, получается, что обучение имеет одну функцию - образовательную. Значит, обучение образует (создает, формирует) знания, умения, навыки, отношения, черты характера, эмоции. Многозначность слова «образование», неправильное понимание его на современном этапе требует использования вместо слова «образует» слова «формирует». В термине «образовательная функция обучения» даже нет необходимости.

Такие рассуждения говорят о том, что в конспекте педагогического процесса указывать три цели: образовательную, развивающую, воспитательную необязательно.

А каким же должен быть конспект?

Разработанная нами педагогическая теория позволяет правильно ответить на этот вопрос.

1. По традиции в конспекте «урока» сначала указывается тема, т.е. содержание ПП. Это уже вошло в кровь всего учительства. Однако мы другого мнения. На первом месте должна быть цель. Попробуем доказать это. Тему мы изучаем для того, чтобы реализовать цель - формировать личность. Следовательно, цель имеет первостепенное значение. Содержание ей помогает. Оно должно подчиняться цели (а у нас, наоборот, цель подчиняется содержанию). Поэтому цель в конспекте надо ставить на первое место [184, С. 175-180]. Исходя из нее, выбирать или корректировать содержание.

2. По нашей теории цели ПП бывают: а) общей (формирование развивающей личности); б) конкретной (формирование развивающей личности башкира, спортсмена, подростка, юноши и т.д.); в) промежуточной (формирование знаний о глаголе, умений анализировать произведений искусства, интереса к учению и т.д.).

В конспекте «урока», как правило, указываются

промежуточные цели. Они реализуются на фоне конкретной и общей целей педагогического процесса. Характер и количество их зависят от реальной ситуации.

3. В конспекте «урока» учителей, как правило, имеется раздел «Оборудование». В нем перечисляются предметы, использованные в ПП. Однако «оборудование» - термин «непедагогический». И в структуре педагогического процесса такого компонента нет. Поэтому вместо него целесообразно использовать другой термин – «средства».

4. В конспекте урока используется слово «тема». Однако «тема» - неудачное понятие. Потому что она означает только знание. А ведь дети кроме знаний усваивают и умения, навыки, черты характера, отношения, эмоции. Поэтому вместо темы целесообразно использовать слово «содержание». Оно шире темы и включает в себя все выше названные элементы.

6. В конспекте, к сожалению, учителями указываются не все структурные компоненты педагогического процесса. Это неправильно. Надо указывать и объект, и субъект, и средства, и формы, и методы, типы, движущие силы, предполагаемый результат… - все 10 элементов.

6. Из всех этих элементов конструируется педагогический процесс – примерный его сценарий. Так, конспект по изучению темы «Имя существительное», например, может выглядеть следующим образом:

Объект : учащиеся 5 класса.

Субъект : учитель.

Цели :

общая – формирование развивающей личности;

конкретная – формирование филологической грамотности.

промежуточная:

а) развитие речи учащихся;

б) вооружение учащихся знаниями, умениями, навыками о частях речи;

в) формирование у них уважительного отношения к языку и т.д.

Содержание : а) русский язык; б) части речи; в) имя существительное; г) умение различать имя существительное от других частей речи; д) речевые умения; ж) любовь к языку и т.д.

Формы : собеседование, лекция, диспут и т.д.

Методы : показ, беседа, сравнение, контраст, слуховое и зрительное восприятие и т.д.

Средства : дидактические карточки, учебник, текст, упражнения, таблица, критерии, урок, диктофон и т.д.

Тип : Индивидуально-коллективный.

Движущая сила : желание усвоить тему, овладеть соответствующими умениями, навыками, чертами характера и т.д.

Результат : сформированность соответствующих знаний, умений, навыков, отношений, черт характера и т.д.

Принцип поэтапности, как правило, помогает определить вертикальный каркас, последовательность логичность ПП. Поэтому педагогический процесс проектируется по этапам.

На первом этапе, как правило, осуществляется психологическая и практическая подготовка учащихся к работе по изучению темы. В конспекте могут быть указаны пути, детали осуществления этого процесса.

Второй этап в конспекте отражается в виде расшифровки деятельности учителя и учащихся по усвоению темы. Обеспечивается связь новой темы с пройденными темами и темами, которые предстоит изучать на следующих занятиях и т.д.

На третьем этапе педагогического процесса планируются действия, способствующие закреплению, обогащению знаний, умений, навыков и других элементов содержания. Учащиеся могут решать практические задания, читать по учебнику, задавать вопросы педагогу и т.д.

Четвертый этап может состоять из обобщений рассмотренной темы, оценки труда учащихся, получением заданий на следующие занятия.

Глава V.
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

§ 1. Понятие о реализации принципов педагогического процесса

«Вся вселенная, простирающаяся на миллиарды световых лет, состоит всего из немногих более чем ста элементов; все живое на земле, какое было, есть и будет, комбинируется всего из двадцати аминокислот; музыкальные произведения всех жанров – это комбинация из семи нот; все цветовые оттенки, какие только есть в природе (а их бесчисленное множество), можно получить всего из пяти красок. И хотя количество вариантов поведения человека в обучении, деятельности невероятно многообразно, можно выделить очень небольшое количество законов, закономерностей, на которых они основываются» [36, с . 99].

Закономерности педагогического процесса отражаются в

принципах. Поэтому очень важно правильное выявление принципов. Однако в науке до сих пор оперируют неправильными принципами. В объяснении их допускаются серьезные ошибки.

1. Смешиваются общие и компонентные принципы. Например, такой компонент системы ПП, как содержание, имеет ряд требований к себе, в которых, отражаются те или иные закономерности. Поэтому их можно считать принципами, но не педагогического процесса, а его содержания. Формы, методы… также имеют свои компонентные принципы. Общие принципы отличаются от них тем, что они распространяются на все компоненты педагогического процесса. Например, возьмем принцип индивидуализации. Цель, задачи, содержание, формы, методы, средства, результаты - все индивидуализируются. А вот выдвигаемые учеными принципы политехнизма, научности, ведущей роли теоретических знаний в противовес утверждениям их авторов о том, что это – общие принципы, на самом деле таковыми не являются. Потому что они относятся только к содержанию. Принцип единства требований и уважения к личности, выдвигаемый А.С. Макаренко [109, с. 229], имеет отношение только к методам.

2. Некоторые принципы, выделяемые отдельными учеными, не содержат в себе каких-то закономерных связей и отношений, возникающих в процессе воспитания. Например, возьмем «принцип единства обучения и воспитания» [68, с. 241] или, по-другому, «принцип воспитывающего обучения»[122; 168].

В работе мы доказали, что обучение и воспитание - однозначные, то есть синонимические понятия. Поэтому между ними нет и не должно быть никакой внешней связи. Значит, понятия «единство обучения и воспитания», «воспитывающее обучение» не отражают в себе какой-либо закономерности. То есть их нельзя считать принципами. Другой «принцип» - принцип наглядности, названный Я.А. Коменским «золотым правилом» дидактики» [83], также не имеет закономерности. Применение «наглядности» не является обязательным. Иногда, наоборот, в целях формирования у учащихся абстрактного мышления, воображения надо от нее сознательно отказаться. Поэтому не можем ее назвать принципом.

3. Педагогические принципы необоснованно делятся на принципы обучения и на принципы воспитания [68; 212]. Например, в учебнике педагогики, написанном профессором И.П. Подласым, дается следующая классификация принципов:

Принципы обучения

- сознательности и активности;
- наглядности;
- систематичности и последовательности;
- прочности;
- научности;

- доступности;
- связи теории с практикой [161, с. 238].

Принципы воспитания

- общественная направленность воспитания;
- связь воспитания с жизнью, трудом;
- опора на положительное в воспитании;
- гуманизация воспитания;
- личностный подход;
- единство воспитательных воздействий [163, с. 41].

Сравнительное изучение показывает, что между так называемыми «принципами обучения» и «принципами воспитания» различий нет. Это еще раз подтверждает нашу мысль о том, что «обучение» и «воспитание» - синонимические понятия и означают одно и то же явление.

4. Отдельные принципы педагогического процесса, предлагаемые учеными, по своему содержанию слишком узкие. Например, принципы доступности, систематичности и последовательности [47, с. 203; 156; 212, с . 186-188] можно объединить в один – принцип поэтапности. Оперирование малым числом принципов облегчает работу педагога.

Вышеназванные и другие ошибки в объяснении общих принципов педагогического процесса, конечно, отрицательно сказываются на деятельности общеобразовательной школы. Руководство неправильными принципами приводит к некачественному результату, огромным финансовым затратам, ухудшает здоровье детей и т.д. Нами выявлены правильные принципы педагогического процесса. К ним относятся принципы: а) целостности; б) индивидуализации; в) развития; г) поэтапности; д) саморегулируемости ПП.

Принципы имеют значение только тогда, когда реализуются правильно. А реализация принципов означает организацию педагогического процесса с учетом его закономерностей. Они должны соблюдаться даже при стихийном ПП и при формировании отрицательных качеств. Только в этом случае будет качественный результат. Однако иногда наблюдается интересная ситуация: педагог не знает этих принципов, но добивается достаточно эффективных результатов. Это объясняется тем, что он неосознанно руководствуется ими. Любовь к детям, добросовестное отношение к работе заставляют его, во что бы то ни стало, добиться цели. И он методом проб и ошибок, постоянно корректируя свою работу, получает

запланированный результат. Это мы видели в опыте В.Ф. Шаталова, И.П. Волкова, Р.Г. Хазанкина и других (глава III).

А как правильно реализовывать принципы? Какие условия нужны для этого?

Первым условием, как выяснилось в процессе нашего исследования, является умение субъекта быстро и объективно оценить объект педагогического процесса (глава 1 , §1).

Второе условие – на основе объективных данных о воспитаннике определять соответствующие цель, содержание, методы, средства, формы, единицы, типы и т.д. То есть правильное конструирование педагогического процесса.

Третьим условием эффективной реализации принципов является наличие специальных средств. Имеется в виду правила, алгоритмы, методические рекомендации, критерии по каждому принципу. В них, как правило, отражается процедура реализации того или иного принципа. То есть , выполняя эти правила, алгоритмы, реализуешь принципы. Однако абсолютизировать роль этих средств нельзя. В педагогическом процессе технологии нет. Мы имеем дело с живым человеком, который каждый раз меняется и заставляет индивидуализировать педагогический процесс. В реализации принципов могут применяться и другие средства, например, такие, как обычаи, традиции, праздники, пословицы, кодексы и т.д. Народ в прежние времена добивался реализации принципов ПП именно такими средствами. Не зная самих принципов, но строго выполняя обычаи, традиции, неписаные правила, руководствуясь пословицами, поговорками и другими произведениями народного творчества, он получал хорошие результаты в воспитании. Например, принцип целостности ПП отражался в пословицах: каков отец, таков и сын; джигиту семьдесят ремесел мало и т.д.

Каждый принцип имеет свое назначение, специфику. Принцип целостности обеспечивает внутреннее единство педагогического процесса . Благодаря ему происходит соответствие всех компонентов друг другу, тем самым возникает одно из важных условий эффективного функционирования педагогического процесса. Принцип поэтапности обеспечивает вертикальное единство – постепенность, последовательность, этажность развития, развитие от простого к сложному, от легкого к трудному, от незнания к знанию и т.д. Если он нарушается, то создается перегрузка для воспитанника, и ПП теряет свою эффективность. Принцип развития требует, чтобы педагогический процесс развивал. Если он не развивает, то в этом случае педагогический процесс прекращает свое существование. Принцип саморегулируемости делает ПП саморегулируемым.

Обеспечивает автоматическое обновление, пополнение содержания, переход от одного уровня на другой и т.д. А это происходит тогда, когда у объекта ПП имеются социально значимые, устойчивые движущие силы: любопытство, интерес, желание, стремление и т.д.

Принципы педагогического процесса взаимосвязаны и взаимообусловлены. Поэтому они реализуются одновременно.

Показателем правильности реализации принципов является эффективность педагогического процесса. Если педагогический процесс не дает ожидаемых результатов, то причины этого надо искать, прежде всего, в качестве реализации его принципов.

§ 2. Реализация принципа целостности педагогического процесса

Существует «философское учение – холизм, в основу которого положена идея целостности, мысль о том, что весь мир представляет собой единое целое и состоит из связанных друг с другом целостных, завершенных объектов. Образование целого, приобретение свойства целостности представляют собой главное направление прогресса с позиций философии холизма. В качестве вершины целостностей выступает человек как личность» [128] .

Человек как личность формируется с помощью педагогического процесса. Только целостный педагогический процесс формирует целостную личность.

Педагогический процесс представляет собой систему. « Система не есть простая совокупность, сумма отдельных частей – знаний о фактах и законах. Система – это единая, целостная структура, логическое целое, в котором отдельные части – знания о фактах и законах – соединены между собой при помощи определенных, прежде всего, логических связей. Каждая часть в этом логическом целом занимает свое место, имеет свое значение, и отстутствие той или иной части приводит к нарушению этого целого » [71, с. 72]. «Обязательным признаком системы служит ее целостность», - пишет Л.В. Занков [58, с. 38-39].

Все это свидетельствует о существовании принципа целостности ПП.

Принцип целостности означает взаимосвязь, взаимообусловленность структурных компонентов педагогического процесса и соответствие их друг другу, образуя единое целое. Однако следует отметить такой парадокс, распространенный в педагогике: принцип целостности наименее

изученный и самый нарушаемый принцип. Все попытки ученых и учителей обеспечить целостность педагогического процесса привели к обратным результатам – к разрушению его природной целостности. Доказательством этого грустного вывода могут быть следующие действия ученых:

- деление педагогического процесса на обучение и воспитание;

- деление обучения на традиционное и развивающее;

- деление воспитания на общественно-политическое; нравственное; патриотическое и интернациональное; трудовое; умственное; атеистическое; правовое; эстетическое; физическое и другие виды;

- выдвижение комплексного подхода к воспитанию – «то есть обеспечение тесного единства идейно-политического, трудового и нравственного воспитания» [114, с. 74].

- неправильное определение структуры педагогического процесса (некоторые выделяют 3, другие – 5 или 7 элементов. А должно быть 10).

Ошибочное понимание сущности педагогического процесса, нарушение его целостности отрицательно сказывается на развитии педагогики, работах педагогов. Затрудняется решение целей педагогического процесса. Воспитанник не получает полноценную подготовку к жизни. В его мировоззрении, сознании, поведении имеются недостатки. Именно этим объясняется распространенность в нашей среде пьяниц, преступников, лентяев и прочих других нежелательных элементов. Следует отметить, что нарушение того или иного принципа педагогического процесса является главной, магистральной ошибкой, вызывающей много мелких, но не менее коварных ошибок.

Правильная реализация принципа целостности является одним из условий повышения качества и эффективности ПП. Он обеспечивает единство педагогического процесса и всего, что имеет отношение к нему в тот или иной момент. Реализация принципа целостности означает организацию педагогического процесса в полном соответствии с той закономерностью, которая содержится в нем.

Как обеспечить целостность ПП?

На формирование личности влияют буквально все: общество, школа, семья, улица, природа, история, обычаи, традиции, спортивные соревнования, погода, люди, телевидение, газеты-журналы, театр, литература и т.д. Действительно, педагогический процесс происходит везде и всегда. Каждый фактор влияет по своему, причем его характер влияния на

каждого человека имеет свои особенности. Он может повлиять положительно, отрицательно. В целях максимального использования положительных возможностей этих многочисленных факторов и для минимизации отрицательного влияния их на личность возникает необходимость регулирования, координации их воздействия. Реализуя принцип целостности, мы как раз решаем эту задачу.

Педагогическое воздействие многочисленных факторов на человека можно делить на два вида: а) стихийное; б) организуемое. В первом случае человек без постановки цели, без особых усилий может приобретать знания, умения, навыки, черты характера, отношения, эмоции. Он даже не замечает, что стал объектом педагогического процесса, не знает, откуда появились у него кое-какие привычки, умения, черты характера. В зависимости от региона, традиций, обычаев, природы люди по психическим данным отличаются. Мы говорим «сибирский характер», «немецкая пунктуальность» и т.д. Все это свидетельствует о реальности стихийного ПП. Стихийный педагогический процесс играет огромную роль в формировании личности. Отдельные люди, не обучаясь в школах, достигают больших успехов в жизни, завершают великие дела.

Организованное педагогическое воздействие – это преднамеренное, целенаправленное формирование у человека желаемых, нужных знаний, умений, черт характера, отношений, эмоций. Оно может осуществляться в учебных заведениях, в семье, в театрах, у экранов телевизоров и т.д. Организованный педагогический процесс от стихийного отличается тем, что он имеет цель и организуется людьми.

Принцип целостности требует объединения стихийного и организуемого педагогических процессов, добиться целостного положительного воздействия всех факторов на личность с целью формирования нужных, полезных обществу людей. К сожалению, на этом пути имеются некоторые трудности как теоретического, так и практического характера. Прежде всего, они вытекают из-за неправильного понимания и объяснения воспитания. К сожалению, из этого понятия учеными исключается стихийность. Стихийное воспитание, по их мнению, не является воспитанием. Приведем фрагмент из распространенного по всему СНГ, регулярно переиздаваемого учебника «Педагогика» И.Ф. Харламова: «К.Д. Ушинский писал, что в отличие от средовых и бытовых влияний, имеющих чаще всего стихийный и непреднамеренный характер, воспитание в педагогике рассматривается как преднамеренный и специально организованный педагогический процесс.…Суть дела, однако,

состоит в том, что воспитание как педагогическую категорию, как специально организованную педагогическую деятельность нельзя смешивать с разнообразными стихийными влияниями и воздействиями, которые испытывает личность в процессе своего развития» [212, с. 79].

Такое объяснение приводит к недооценке стихийного педагогического процесса, к противопоставлению его с организованным, не служит реализации принципа целостности.

Для обеспечения единства стихийного и организованного педагогических процессов необходимо принять ряд мер в работе с воспитанниками. В первую очередь необходимо научить ребенка «управлять» стихийным педагогическим процессом. Для этого надо формировать у него умение отличать хорошее от плохого. С малых лет вооружать его желанием стать хорошим человеком. При успешном решении этих двух задач ребенок не будет воспринимать влияние отрицательных факторов. У него появится иммунитет к ним. А положительное влияние им будет восприниматься с жадностью. В случае неожиданного появления в характере отрицательных симптомов он, критически оценивая это (потому что он хочет быть хорошим человеком), избавиться от них. Такой воспитанник целеустремленно работает над улучшением своего характера, стремиться к совершенству. В нем будет, таким образом, оптимально сочетаться стихийность и организованность ПП, что приводит к обеспечению его целостности. Он превращается из объекта в субъект, что нужно для реализации данного принципа.

В обеспечении целостности стихийного и организованного педагогических процессов, конечно, большая роль принадлежит педагогам. Чем эффективнее он организует педагогический процесс, тем сильнее будет воздействие окружающей среды на воспитанника. Для направления стихийного педагогического процесса на правильное русло он может принять ряд мер. Например, содержание организованного педагогического процесса максимально приблизить к жизни. Для этого часто анализировать жизненные ситуации, давать задания по изучению особенностей воздействия природы, друзей, улицы, семьи, окружающей среды на их характер, на характер знакомых, друзей и т.д. Почаще организовать экскурсии, во время которых научить детей восхищаться окружающим миром, увидеть, почувствовать красоту.

В то же время педагог должен принять меры для педагогизации окружающей среды: населенного пункта, двора, семьи и т.д. «Создание культурообразующей и природосообразной образовательной среды, благоприятствующей

развитию личности» [1] является важной задачей. Для этого он повышает педагогическую культуру родителей, работает с неблагополучными семьями, взаимодействует общественными организациями, привлекает учащихся к экологическому движению, организует субботники, акции против наркомании, пьянства и т.д. Все это в какой-то степени будет способствовать педагогизации окружающей среды и реализации принципа целостности. «Возможности воспитания растут тем более, чем более оно охватывает жизнь ребенка в целом», - писал известный психолог Г.С. Костюк [84, с. 148].

Для реализации принципа целостности необходимо обеспечить единство структурных компонентов ПП: цели, объекта, субъекта, содержания, методов, средств, форм, принципов, результата, движущих сил. Без этого педагогический процесс не произойдет. Следует отметить, что некоторые компоненты иногда могут отсутствовать. Например, во время стихийного педагогического процесса цели, движущей силы, субъекта не бывает. Остальные компоненты должны присутствовать всегда. Если не будет одного из них, то ПП не возникает. Возьмем результат. Когда, например, учитель в течение 45 минут объяснял детям тему, но при этом никто ее не понял, значит, отсутствует результат. Следовательно, не было и педагогического процесса. А что было? Ведь учитель объяснял, показывал, требовал, оценивал и т.д. Была педагогическая деятельность. Однако педагогическая деятельность и педагогический процесс – нетождественные понятия. Педагогическая деятельность должна вызывать педагогический процесс. В том случае она становится его средством. В нашем примере она не стала средством, потому что педагогический процесс не возник. Такую ситуацию можно сравнить с деятельностью шофера. Шофер крутит рукоятку, то есть работает, однако двигатель почему-то не заводится. Педагог работает, педагогический процесс (двигатель) не возникает. Деятельность педагога явилась пустым времяпровождением.

Теперь ответим на вопрос: как привести в соответствие другу другу всех компонентов ПП?

Как известно, педагогический процесс постоянно обновляется. Он всегда новый... Постоянно обновляется, например, цель. Целей много. Как выбрать соответствующую цель? Просто так с воздуха ее не возьмешь. Ее надо выбрать исходя из объекта педагогического процесса, с учетом того, на что он способен и что должен усвоить. Принцип целостности требует такого подхода. Определяемая с учетом особенностей объекта, цель существует временно. Скоро она умрет,

превратившись в результат. Такое обстоятельство означает, что педагогический процесс организован правильно, принцип целостности реализуется. Однако сфера действия данного принципа этим не ограничивается. Цель в результат не превращается, если остальные компоненты: содержание, формы, средства, методы, движущие силы не соответствуют ей и друг другу. Например, цель – формирование у учащихся знаний об именительном падеже требует, прежде всего, соответствующего содержания. А содержание в свою очередь требует соответствующих средств: слов в именительном падеже, дидактических карточек, текстов о нем. Требуется всем этим вышеназванным компонентам соответствующая форма. Из множества форм выбираешь ее по определенным правилам, вытекающим из принципа целостности. Например, в изучении именительного падежа, наверное, лекция не применяется: слишком конкретная, необъемная тема. Семинар тоже не подходит. Влияют и возрастные особенности объектов ПП. Если это учащиеся младших классов, то вышеназванные формы нельзя применять, так как у них пока еще нет усидчивости, не развито абстрактное мышление. Для изучения именительного падежа самая подходящая форма, наверное, собеседование. Методы и остальные компоненты ПП выбираются также с учетом многочисленных обстоятельств. Они также должны соответствовать друг другу. Хорошо, что есть выбор: каждый компонент имеет много вариантов, как будто они специально созданы для реализации принципа целостности. Это говорит о том, что природа не только создает закономерности, но и представляет нам условия для их реализации.

Выбор того или иного компонента, приведение их в соответствие друг другу осуществляется по-разному. Иногда это делается легко по ситуации, а в другой раз путем проб и ошибок. Благо педагогический процесс вариативен. Для реализации одной и той цели можно использовать ПП в разных вариантах. Причем искать до тех пор, пока не найдется вариант, приведший к реализации цели.

Таким образом, принцип целостности обеспечивает горизонтальное единство ПП – единство всех его компонентов. После превращения цели в результат, принцип целостности совместно с другими принципами (поэтапности, индивидуализации, развития, саморегулируемости) требует постановки новой цели. В нашем случае она – формирование у учащихся знаний, умений, навыков о родительном падеже. И опять начинается приведение всех элементов в соответствии новой цели. После изучения всех падежей у учащихся возникает

целостное образование о них. Затем снова обновляется цель. Так бесконечно. При нарушении принципа целостности такая непрерывность в педагогическом процессе не обеспечивается. Процесс или топтается на месте, или вообще разрушается, следствие чего развитие объекта прекращается. К сожалению, нарушение данного принципа на практике встречается довольно часто. В реализации его допускаются серьезные ошибки:

- из-за незнания структуры педагогического процесса не обеспечивается единство и соответствие всех его компонентов;

- используются готовые «поурочные планы», опубликованные в так называемых научно-методических журналах – печатных органах Министерства образования и науки;

- полноценное усвоение содержания путем повторения всего педагогического процесса не добивается;

- педагогический процесс осуществляется по частям из-за необоснованного деления его на обучение, воспитание, трудовое воспитание и т.д.

Для реализации принципа целостности требуется обеспечение также единства внутри отдельных компонентов педагогического процесса. Возьмем цель. Как известно, мы выделяем три цели: общую, конкретную, промежуточную. Все они определяются, существуют, реализуются во взаимосвязи. Общая цель – формирование развивающейся личности является системообразующей: конкретная и промежуточная цели должны вытекать из нее. Конкретная цель конкретизирует общую цель. Например, такие цели, как формирование развивающейся личности врача; подростка; военнослужащего и т.д. Промежуточная цель (цели отдельных мероприятий, уроков, учебных недель и т.д.) детализируют конкретные цели). Эти цели образуют единую систему целей педагогического процесса. При этом общая цель остается неизменной до последней минуты жизни человека, а конкретные и особенно промежуточные, постоянно реализуясь, умирают и обновляются. И самое интересное то, что промежуточные цели, реализуясь, приводят к реализации конкретной цели, а конкретная цель – к реализации общей цели, чего требует принцип целостности.

Нереальные цели не способствуют целостности данного компонента ПП. К сожалению, такое наблюдается нередко. Например, ученые и учителя до сих пор выделяют и «реализуют» цели не существующих в природе видов воспитания: трудового; нравственного, полового и т.д. (об этом написано в § 2, глава II).

Для успешной реализации принципа целостности требуется и координация целей предметников, воспитателей, родителей и других субъектов педагогического процесса, осуществляющих

воспитательную работу с одними и теми же воспитанниками. Для обеспечения этой координации необходимо:

- постоянное изучение воспитанника, на основе полученных данных непрерывно обновлять цели каждым субъектом;
- создавать условия для проявления процесса развития воспитанника: его плюсы и минусы;
- активизировать деятельность классного руководителя с предметниками, родителями, помогать им согласовывать цели работы каждого из них;
- усилить межпредметную связь, координировать цели всех учебных предметов, не допускать их необоснованного повторения и т.д.

Принцип целостности требует целостности содержания. Это означает:

- недопустимость деления его на содержания: а) образования; б) воспитания;
- обеспечение единства так называемых учебной и внеучебной работы;
- осуществление межпредметной связи;
- обеспечение взаимосвязи отдельных элементов содержания: знаний, умений, навыков, отношений, эмоций, черт характера;
- достижение внутреннего единства отдельного элемента содержания педагогического процесса и т.д.

Ученые содержание педагогического процесса делят на а) содержание воспитания; б) содержание образования. Это они объясняют тем, что есть воспитание и обучение, необоснованность которого нами доказывается с первых же страниц данной книги. Однако почему-то они вместо «содержание обучения» употребляют «содержание образования», что само является дополнительным доказательством отсутствия обучения в природе.

К содержанию образования эти ученые относят знания, умения, навыки, а к содержанию воспитания - черты характера, тем самым нарушают принцип целостности. Все, что перечислено, составляет содержание одного – педагогического процесса.

Обеспечение единства учебной и внеучебной работы также приводит к реализации принципа целостности. Ученик в учебном заведении находится временно, но воспитывается везде. О целостности организуемого и стихийного ПП выше говорилось. Здесь только добавим, что существует организованная внеучебная работа (внеклассная работа). К ним, например, относятся выполнение учащимися домашних заданий, участие во внеклассных мероприятиях, посещение кружков, секций,

выполнение общественных поручений. Принцип целостности требует, что учебная и внеучебная (классная и внеклассная) работы не противоречили, а, наоборот, дополняли, расширяли, углубляли, закрепляли друг друга. Для этого необходимо согласовать планы работ, стимулировать внеучебную познавательную работу учащихся. Пассивность в этом деле может привести к нарушению принципа целостности и тем самым замедлять развитие воспитанника.

Реализацией принципа целостности является и обеспечение взаимосвязи учебных дисциплин. «Межпредметные связи – это использование знаний одного предмета при изучении другого. … Однако проблема межпредметной связи не должна ограничиваться только сказанным. Речь должна идти о единстве основных научных идей, отражающих единство мира и составляющих фундамент диалектико-материалистического мировоззрения, о единстве процесса общего развития школьников, о формировании средствами разных предметов способности самостоятельного творческого мышления» [71, с. 76].

Межпредметная связь, как один из путей реализации принципа целостности, должна осуществляться уже на этапе построения государственных образовательных стандартов, учебных планов, программ, тематических планов, поурочных конспектов.

Однако это важное требование выполняется не всегда. «Анализ программ различных учебных предметов показал, что имеются серьезные несоответствия в построении программ. Например, школьники проходят биологию, когда у них еще отсутствуют знания по химии, необходимые для понимания биологических процессов [58, с. 38].

Наблюдается и « паталогическая » межпредметная связь. Например, в башкирской общеобразовательной школе с 1 по 9 классы (было до 11 класса) изучается предмет «Уроки жизни », представляющий собой винегрет, образованный из тем других

многочисленных школьных дисциплин (истории, музыки, физкультуры, родного языка, литературы, географии, химии и т.д.).

Такие предметы приводят к нарушению принципа целостности и снижают качество педагогического процесса по всем другим дисциплинам [184, с. 107-114, с. 93- 101].

Для эффективного обеспечения межпредметной связи необходимо в учебном заведении создать специальную компетентную комиссию, координирующую синхронность и целостность всех дисциплин, изучаемых с 1 по 11классы. Однако согласованное содержание само по себе не обеспечит межпредметную связь. Ее реализуют педагоги. Многое зависит от классного руководителя. Он должен руководить согласованием тематических планов в целях достижения медпредметной связи, организовать коллективное обсуждение предметниками этого вопроса. Большая роль в этом деле принадлежит заместителю директора по учебной работе. Он координируют эту работу в масштабе всей школы.

Межпредметная связь позволяет целостно воспринимать мир, избегать необоснованных повторений, сэкономить материальные затраты.

Принцип целостности предусматривает обеспечение единства и между отдельными элементами содержания педагогического процесса. Речь идет о знаниях, умениях, навыках, эмоциях, чертах характера, отношениях. Без их единства невозможно формировать полноценных людей.

Для обеспечения единства этих элементов содержания целесообразно осуществлять следующие меры:

- в учебных программах, учебниках, тематических и других планах предусмотреть оптимальное отражение знаний, умений, навыков, черт характера, отношений, эмоций;

- повысить эмоциональность педагогического процесса;

- активизировать общественную и практическую деятельность учащихся;

- при контроле и оценке качества усвоения содержания учитывать не только знания, но и умения, навыки, отношения, эмоции, черты характера;

- всеми средствами стимулировать творчество учащихся и т.д.

Принцип целостности требует единства и внутри отдельного элемента содержания ПП. Каждый понимает, что для того, чтобы научиться читать, надо знать все буквы. Для усвоения новой темы надо уметь: слушать, записывать, запоминать, конспектировать и т.д. Для того чтобы грамотно писать требуется

усвоение всех правил правописания. Для того чтобы хорошо водить машину, надо знать правила уличного движения. Патриотом своей Родины станешь только тогда, когда в характере будут такие черты, как храбрость, самоотверженность, смелость, ответственность и т.д.

Единство внутри отдельного элемента содержания достигается тогда, когда тот или иной элемент, например, какое-то знание, формируется в системе. Проиллюстрируем эту мысль на примере. Изучение именительного падежа должна осуществляться на фоне других падежей, а падежи – в рамках других свойств имен существительных. Единство обеспечивается и путем качественного усвоения содержания, т.е. отсутствия пробелов.

Таковы некоторые аспекты практической реализации принципа целостности содержания педагогического процесса.

Принцип целостности предъявляет определенные требования и к объекту ПП. Например, зрелость объекта к усвоению определенного содержания педагогического процесса предполагает: а) наличие физиолого-биологических данных (здоровье, рост, вес и т.д.); б) сформированность эмоционально-волевой сферы; в) соответствующий интеллектуальный уровень; г) социальный уровень и т.д. Только единство и достаточность всего этого позволяет успешно усваивать постоянно усложняющее содержание ПП.

Не только объект, но и субъект должен быть готовым к эффективной организации педагогического процесса. Его профессиональная компетентность означает единство знаний, умений, навыков, черт характера, отношений, эмоций, необходимых для организации ПП. Мастерство субъекта формируется в вузах, в системе повышения квалификации и во время самообразования.

Движущих сил педагогического процесса, как известно, достаточно много. Они тоже подчиняются принципу целостности. Это означает, что надо добиваться их взаимосвязи, целостности, заменяемости. Например, если человек занимается педагогическим процессом только из-за страха, то его развитие будет неполноценным. Как только исчезнет фактор, вызывающий страх, он прекратит или замедлит учение. Любопытство также не обеспечивает плодотворное занятие, так как оно является недолговечным и поверхностным, ученика с такой движущей силой глубина проблемы не интересует. Любопытство, как и страх, может при определенных условиях исчезнуть. Интерес - достаточно сильная движущая сила. Однако тоже не из самых. Желание, особенно стремление, делают познание постоянным,

крепким, долговечным.

Зная эти особенности движущих сил педагогического процесса, можно эффективно реализовывать принцип целостности в формировании их. Для этого на первом этапе можно вызвать страх (например, с помощью устрашения), со временем добиваясь замены его любопытством. А затем, сознательно и умело управляя педагогическим процессом, заменить его интересом, желанием, стремлением. Такая последовательность может происходить часто.

Целостность форм педагогического процесса обеспечивается: а) уместным выбором и умелым применением той или иной формы; б) оптимальным сочетанием их при изучении отдельного конкретного содержания. Об этом достаточно подробно было написано в главе VIII .

Методы педагогического процесса могут применяться одновременно. Например, во время лекции ученик в одно и то же время применяет методы слухового, зрительного восприятия, анализа, синтеза, сравнения, записи и т.д. Поэтому обеспечение оптимальной сочетаемости комплекса методов при изучении той или иной темы является одним аспектом реализации принципа целостности. При этом надо знать, что некоторые методы, например, такие, как поощрение, наказание по отношению к тому и одному же воспитаннику одновременно не могут применяться.

Как известно, каждый метод имеет свои особенности, возможности, назначение. Метод сравнения, например, позволяет усвоить отличительные и сходные свойства предметов, явлений; метод анализа – выявить существенные признаки; метод требования учить выполнять установленные правила, нормы и т.д. Поэтому постоянное применение одного и того же метода, не сочетая его с другими, приводит к одностороннему развитию личности. Принцип целостности требует применения методов в системе, так как только их разнообразие способствует формированию разносторонней личности, обеспечивает целостное восприятие изучаемого предмета. Принцип целостности не допускает деления методов на методы: а) обучения; б) воспитания; в) педагогического процесса; г) трудового; д) интернационального воспитания и т.д.

Средства педагогического процесса тоже подчиняются рассматриваемому принципу. Методика выбора и применения их должна осуществляться на его основе. Это, в первую очередь означает, что надо разнообразить применяемые средства. Нарушение этого требования может отрицательно сказываться на развитии воспитанника. Например, если всегда применять учебник, то ученик привыкнет получать знания только из книг. У

него будет отсутствовать опыт использования других источников: природы, интернета, общения и др.

Принцип целостности означает своевременный и обоснованный отказ от применения некоторых средств. Если каждый раз и без особой необходимости, например, применять наглядные пособия, то абстрактное, теоретическое мышление, воображение у воспитанника не будут развиваться.

Принцип целостности подчиняет себе и другие принципы. Между принципами индивидуализации, поэтапности, саморегулируемости, развития, целостности четкой границы нет. Правильная реализация одного из них способствует реализации других принципов. Игнорирование одного из них приводит к нарушению всех остальных. В этом также проявляется действие принципа целостности.

Результат является финишным компонентом педагогического процесса. В случае правильного выбора и применения предыдущих компонентов на основе принципа целостности, то и результат будет целостным. Результат является показателем правильной реализации всех принципов, в том числе целостности. Общий результат педагогического процесса – это сформированная развивающая личность. У нее должно быть все для достижения духовных и материальных благ. Если в ее характере, сознании, мировоззрении, во взглядах, убеждениях имеются проблемы, она будет сталкиваться с трудностями в жизни. К сожалению, такие случаи встречаются, что свидетельствует о нарушении принципа целостности в организации педагогического процесса.

В заключение предлагаем некоторые методические рекомендации по эффективной реализации принципа целостности.

Методические рекомендации по эффективной реализации принципа целостности

- продолжайте педагогический процесс до получения результата;
- добивайтесь правильной реализации всех принципов в комплексе;
- добивайтесь единства всех элементов содержания педагогического процесса;
- регулярно проверьте себестоимость результата: получение высокого результата с наименьшими затратами является показателем правильной реализации принципов;

- обеспечьте единство промежуточного, конкретного и общего результатов;

- вызывайте у воспитанника качественные движущие силы: они способствуют единства классной и самостоятельной работы;

- учитывайте все факторы, влияющие на формирование личности;

- обеспечьте единство внеучебной и учебной работы;

- добивайтесь единств а структурных компонентов педагогического процесса и т.д.

§3. Реализация принципа поэтапности педагогического процесса

Педагогический процесс осуществляется и развивается поэтапно, т.е. последовательно, постепенно , систематично. Эта закономерность отражается в принципе поэтапности.

Он распространяется на весь педагогический процесс. Это выглядит так. Реализуя принцип индивидуализации, субъект начинает изучать объект ПП, что, как правило, заканчивается диагнозом - определением уровня его развития. Уровень развития объекта – фундамент для реализации принципа поэтапности. В зависимости от него определяются цель, содержание, методы, формы, средства и другие компоненты педагогического процесса – реализуется принцип целостности. Принцип саморегулируемости вызывает воздействие на объект. Он начинает развиваться (этого требует принцип развития). И через некоторое время получается результат. Это означает, что объект поднялся на новый уровень. А новый уровень требует нового педагогического процесса. В нем другая цель, другое содержание, другой объект и т.д. Такое обоснованное «продвижение по вертикали» составляет суть принципа поэтапности. Он, как кран, «поднимает» ПП на новый уровень.

Что же является этапом педагогического процесса?

На этот вопрос можно ответить так: *педагогический процесс с меньшим промежуточным результатом.* Такой на первый взгляд странный ответ нами объясняется следующим образом. Как мы знаем, цели бывают промежуточные, конкретные, общие. Решая многочисленные промежуточные цели (усвоив, например, тему сегодняшнего занятия, мы реализуем конкретную цель (например, формирование личности педагога, подростка и т.д.) и общую цель (формирование развивающейся личности). Т.е. усвоив, какое-то конкретное знание или умение, навык, черту характера, эмоцию, мы поднимаемся на новый уровень и делаем

шаг, приближающий нас к реализации конкретной и общей целей. Если сказать еще проще, общая цель – формирование развивающейся личности - осуществляется путем поэтапной реализации промежуточных целей. А эти промежуточные цели решаются с помощью педагогического процесса. Поэтому ПП с промежуточным результатом является этапом педагогического процесса.

Этапы зависят от того, в каком масштабе они рассматриваются. Например, усвоение курса русского языка в общеобразовательной школе является промежуточным результатом, следовательно, является и одним этапом получения высшего филологического образования и формирования развивающейся личности. В то же время и изучение русского языка в общеобразовательной школе имеет свои этапы. Ими, например, являются все педагогические процессы по изучению отдельных его тем. А отдельные темы сами изучаются поэтапно. Например, при изучении темы «Имя существительное» поэтапно получались такие промежуточные результаты, как собственные и нарицательные имена, понятие о склонении имен существительных, правописание имен существительных, связь имен существительных с другими частями речи, роль имен существительных в предложении и т.д. Следовательно, состоялось 5 этапов – 5 педагогических процессов с промежуточными результатами.

Народ знал о существовании такого принципа и руководствовался им. «Ребенка будешь медленно гнуть, своим сделаешь», - гласит башкирская пословица. [12, с. 105]. О принципе поэтапности «говорится» в песнях, поговорках, сказках, загадках и т.д.

Ученые принцип поэтапности объясняли невнятно или рассматривали только его отдельные аспекты. Например, «Л.С. Выготский выдвинул положение о двух уровнях умственного развития ребенка. Первый уровень – уровень актуального развития – это наличный уровень подготовленности ученика, характеризующийся тем, что ученик может выполнить самостоятельно. Второй, более высокий уровень Л.С. Выготский назвал зоной ближайшего развития, обозначив этим термином то, что ребенок не может пока сделать сам, но с чем справляется при некоторой помощи со стороны. По мнению, Л.С. Выготского, то, что ученик сегодня делает с помощью взрослых, учителя, завтра он будет делать самостоятельно; то, что входило в зону ближайшего развития, в процессе обучения переходит на уровень актуального развития. Таким образом, зона ближайшего развития создается обучением, опережающим развитие, причем каждая

ступень обучения должна опираться на достигнутый уровень развития и целеустремленно подготавливать последующие ступени» [198, с . 89-90].

Положение о двух уровнях умственного развития ребенка, выдвинутое Л.С. Выготским, особого уважения не вызывает. Оно свидетельствует об ограниченности представлений автора о педагогическом процессе. Оказывается, он не различает цель педагогического процесса от его результата. Ведь то, что он называет «зоной ближайшего развития», на самом деле является целью ПП. Потому что в цели, как правило, содержится «намечаемый», «запланированный» уровень. Поэтому в каком-то дополнительном термине - «зона ближайшего развития» - необходимости нет.

К тому же Л.С. Выготский утверждает, что на уровне «зоны ближайшего развития» ребенок те или иные действия выполняет с помощью взрослых. Во-первых, почему с помощью взрослых? Ведь помощником может быть и ровесник, и человек, моложе по возрасту. Во-вторых, те или иные действия, знания, умения, навыки могут усваиваться и без помощи другого человека. А по Выготскому получается, что объект не может превращаться в субъект, его должен всегда кто-то учить.

Такие ограниченные представления Л.С. Выготского о педагогическом процессе не позволили ему раскрыть истинную суть принципа поэтапности.

А.С. Макаренко выдвинул стадии (этапы) развития коллектива. По его мнению, их три. Он выявил особенности педагогического процесса на каждой стадии и разработал «методику работы с коллективом».

Признаки I стадии развития коллектива

- недостаточная организованность, разобщенность всех учеников;
- плохая дисциплина, произвол отдельных учащихся;
- противоречие между интересами коллектива и отдельной личности;
- отсутствие у воспитанников положительного опыта участия в коллективной деятельности;
- каждый отвечает за себя;
- воспитанники не умеют еще предъявлять требования к своим товарищам;
- каждый ученик стремится показать себя;
- учителю в классе пока еще не на кого опереться:

предъявляя свои требования, он выступает перед учениками один;

- подавление нормальных интересов отдельного члена коллектива для успешного завершения общего дела;
- функция педагогического воздействия – торможение неправильного поведения отдельных детей;
- интерес – главный мотив поведения учащихся и т.д.

Признаки II стадии развития коллектива

- наличие ядра коллектива;
- противоречия между коллективом и личностью разрешаются в интересах всестороннего развития всех детей;
- функция педагогического воздействия – стимулирование, побуждение к активной деятельности в интересах коллектива и развития собственной личности;
- требования предъявляет не только педагог, но и актив учащихся;
- в целом требования личности к себе ниже, чем к другим людям;
- актив еще слаб и неустойчив;
- появляются взаимная требовательность и взаимная ответственность;
- первые ростки ответственной зависимости;
- идет развитие мотивов поведения от интереса к общественному долгу и чести коллектива;
- возрастает значение общественного контроля;
- требования высказываются в форме совета, просьбы, рекомендации;
- большое значение приобретает принцип параллельного действия и т.д.

Признаки III стадии развития коллектива

- требования предъявляет весь класс;
- наличие общественного мнения;
- деятельность учителя поддерживается всем классом;
- коллективные дела увлекают класс;
- у класса существует правильное мнение по поводу поступков любого члена коллектива;
- повышение роли общих классных собраний;
- появление потребности самовоспитания;
- поведение школьника в коллективе приобретает устойчивость;

- учитель меньше контролирует и направляет деятельность коллектива;

- наличие традиций;

- преобладание далеких перспектив и т.д.

Как видно, коллектив развивается поэтапно. Однако А.С. Макаренко не обоснует принцип поэтапности, не раскрывает его суть. Потому что он этапы развития коллектива рассматривал в рамках несуществующего принципа воспитания личности в коллективе. Человек не перестает воспитываться вне коллектива. Он воспитывается и тогда, когда индивидуально занимается в читальном зале, сидит на скамейке в парке и анализирует про себя какую-то проблему, восхищается красотой природы и т.д.

«Особенность процесса воспитания состоит в том, что он имеет ступенчатый характер,- пишет Н.И. Болдырев . – Его можно условно подразделять на ряд этапов. На первой ступени дети усваивают первоначальные представления о правилах поведения в семье, в школе. У них начинают пробуждаться элементарные чувства и вырабатываться простейшие навыки поведения. На второй ступени на основе первоначальных представлений о нормах поведения у школьников формируются этические понятия, вырабатываются умения правильно поступать в том или ином случае, соблюдать принятые в обществе правила поведения. Вместе с тем происходит и дальнейшее развитие положительных чувств и преодоление отрицательных. Третья ступень характеризуется формированием убеждений, выработкой устойчивых привычек поведения и дальнейшим развитием и обогащением чувств. На этой ступени у школьников более отчетливо выявляются мотивы деятельности, определяемые идейными, нравственными принципами. Между этими ступенями нет резкой границы, они тесно связаны.

Ступени процесса воспитания не всегда совпадают с возрастными ступенями развития школьников» [20, с . 48].

Однако здесь описание этапов исходить из неправильного деления педагогического процесса на воспитание и на обучение. Поэтому предложенные этапы не вызывают доверия.

То же самое можно сказать о распространенной в нашей стране этапизации процесса обучения. «Отчетливо понимая динамичность логики и структуры учебного процесса, дидакты выделяют в нем характерные этапы (звенья или составные части), по которым осуществляется движение учащихся от незнания к знанию. В качестве таких этапов познавательной деятельности (или звеньев учебного процесса) принято считать следующие:

- постановку перед учащимися и осознание ими познавательных задач, создание необходимой обстановки и

стимулов к учению;

- восприятие учащимися нового материала в различных формах и из разнообразных источников;

- осмысление воспринятого материала, образование обобщений, формирование научных понятий, усвоение законов;

- закрепление и совершенствование приобретенных учащимися знаний, формирование умений и навыков;

- применение знаний, умений и навыков;

- анализ результатов обучения, проверка усвоения учащимися знаний, умений и навыков» [198, с. 76-77].

К сожалению, данная этапизация не имеет научной основы. Возникают вопросы: а) а где черты характера, отношения, чувства. Разве они не формируются одновременно (вместе) со знаниями, умениями, навыками? б) почему восприятие учащимися нового материала в одной форме, и из одного источника не может быть этапом? в) а почему анализ, а не синтез результатов обучения и т.д.

Существует «теория поэтапного формирования умственных действий» - психолого-педагогическое учение, разработанное П.Я. Гальпериным и основанное на теории деятельности. Теория поэтапного формирования умственных действий объясняет, каким образом можно сформировать у человека умственные действия с заданными свойствами, а также разнообразные умения и навыки, включающие в себя такие действия. В теории поэтапного формирования умственных действий показано, как формируются умственные действия из развернутых видов практической деятельности человека с реальными материальными предметами. В теории поэтапного формирования умственных действий выделены основные этапы формирования таких действий, определены требования, которым на каждом из этапов должно отвечать формируемое действие, описаны два основных типа учения, приводящие к различным результатам в формировании умственных действий в зависимости от того, насколько полно и правильно действие формировалось на каждом этапе его становления. Теория поэтапного формирования умственных действий выделяет следующие пять этапов формирования действия: 1. Этап ориентировки (этап формирования ориентировочной основы действия). 2. Этап выполнения действия во внешнем, развернутом плане, с реальными материальными предметами. 3. Этап выполнения действия в плане громкой речи. 4. Этап выполнения действия в плане речи про себя. 5. Этап выполнения действия в плане внутренней речи» [128, с. 257].

Однако эт а теори я не вызываает доверия.

Принцип поэтапности как общий принцип влияет на все компоненты педагогического процесса, что необходимо иметь в виду при его реализации.

Объект педагогического процесса воспитывается всю жизнь. Каждый человек проходит свой индивидуальный путь развития. Однако в его развитии существуют объективные этапы, характерные для всех. Они следующие: младенческий возраст; ранний детский возраст; дошкольный возраст; младший школьный возраст; подростковый возраст; юношеский возраст и т.д. На каждом из этих этапов объект педагогического процесса характеризуется общими, типичными анатомо-физиологическими, психолого-педагогическими качествами. О них достаточно подробно написано в учебниках психологии [110, с. 98-105].

В науке утверждается, что «личностью не рождаются, ею становятся». Не сразу, конечно. Через определенное время. Л.И. Божович пишет: «…Личностью следует называть человека, достигшего определенного уровня психического развития. Этот уровень характеризуется тем, что в процессе самопознания человек начинает воспринимать и переживать самого себя как единое целое, отличное от других людей и выражающееся в понятии «Я». Такой уровень психического развития характеризуется также наличием у человека собственных моральных требований и оценок, делающих его относительно устойчивым и независимым от чуждых его собственным убеждениям воздействий среды» [17, с . 3].

Возникает вопрос: на каком возрастном этапе возникает личность? По приведенной цитате в младенческом, раннем детском, дошкольном, младшем школьном, подростковом возрасте человек не является личностью. К сожалению, Л.И. Божович, не только она, но и вся наука неправильно определяет этап возникновения (формирования, созревания) личности, что мешает эффективной реализации принципа поэтапности.

На наш взгляд, личность возникает уже в дошкольном возрасте. Поэтому говорим «личность дошкольника». На каждом возрастном этапе психически здоровый человек – уже личность. Личностями являются и преступники.

На каждом этапе педагогический процесс имеет свои особенности. О них пишут много. Даже выделены отрасли педагогической науки: дошкольная педагогика, педагогика школы, педагогика профессионально-технического образования, педагогика высшей школы и т.д. Однако в этих работах не все объясняется правильно. Потому что авторы строят свои теории на неправильные принципы. Например, они делят педагогический

процесс на обучение и воспитание, нарушая принцип целостности.

Для эффективной реализации принципа поэтапности необходимо индивидуализировать этапы. У каждого объекта, как правило, свой уровень развития. При организации ПП необходимо учитывать уровень развития каждого. Поэтому при индивидуально-коллективном типе субъект организует много педагогических процессов. Сколько учащихся, столько и ПП. Этого требует не только принцип индивидуализации, но и принцип поэтапности.

Принцип поэтапности предполагает и своевременное начало педагогического процесса. При преждевременном начале содержание ПП для ребенка будет непосильным. О н пока еще не обладает базовыми знаниями, умениями, навыками, чертами характера, эмоциями, отношениями, а также необходимыми физическими данными. Например, мы не можем давать первокласснику задания по высшей математике. Преждевременность может «подорвать развитие, ребенок может потерять веру в свои собственные силы, и эта неуверенность в нем так укоренится, что надолго замедлить его успехи в учении» [71, с . 81]. Преждевременность может отрицательно повлиять и на здоровье. Некоторые так называемые вундеркинды впоследствии не выходят из больниц.

«Опоздание» также является нарушением принципа поэтапности. Некоторые знания, умения, навыки, черты характера, отношения, эмоции должны усваиваться в определенном возрасте. Если время упущено, то в формировании их возникают трудности. Например, с возрастом теряется интерес к некоторым явлениям, предметам, делам. Организм, психика теряют гибкость. Известны много примеров, когда человек, например, в возрасте 80 лет первый раз взяв в руки кисточку, стал известным художником. Однако если бы он пораньше взялся за это, то добился бы больших результатов и поднялся бы на более высокий уровень мастерства.

Цель тоже подчиняется принципу поэтапности. После определения уровня объекта ПП, как правило, ставится соответствующая цель. После реализации она исчезает: превращается в результат. Появляется новая цель. Так продолжается бесконечно. Смена целей идет поэтапно. При нарушении поэтапности цель становится непосильной (или слишком легкой). Она не реализуется, развитие объекта ПП останавливается или становится неэффективным.

На поэтапность цели влияет и логика учебного предмета. Например, литература требует первоначального изучения

дореволюционной литературы, поэтому цель - усвоение дореволюционной литературы предшествует целям: усвоения литературы 20-х, 40-х годов 19 века и т.д. Последовательность целей обуславливается и логикой развития личности. Например, навыки формируются обязательно после умений, умения - после знаний, убеждения - после взглядов, мировоззрение - после убеждений, закрепление осуществляется после восприятия и т.д. Поэтому и цели должны располагаться примерно по такой последовательности. Поэтапно сменяющиеся цели помогают педагогическому процессу стать самодвижущей, саморегулируемой системой.

Содержание – это «пища» для педагогического процесса. Объект ее «жует», «проглатывает», «переваривает». От этой духовной пищи у человека формируются взгляды, убеждения, мировоззрение, характер, способности и т.д. Он развивается. Поэтому его надо поэтапно и постоянно «кормить» знаниями, умениями, навыками, чертами характера, отношением, эмоциями. Схематично это выглядит так:

Рис.: Взаимосвязь содержания ПП и уровня развития объекта

Возникает вопрос: каким содержанием, в каком объеме, когда, по какой последовательности «кормить» объект педагогического процесса? Ответ на этот вопрос поможет раскрыть суть принципа поэтапности и «методику» его реализации.

В предложенном рисунке указаны различные содержания: 1; 2; 3; 4; 5. И каждое из этих содержаний соответствует определенному уровню развития (они пронумерованы такими же цифрами). Что это означает? Это означает, что содержание (например, содержание 1), усвоившись, превращается в результат и поднимает воспитанника на новый уровень развития. Превратившись в результат, содержание убивает цель. Она реализована. Однако это не все. Содержание убивает и самого себя. Нет цели 1, нет содержания 1. Есть только результат 1. Теперь, опираясь на этот результат, появляется цель 2. Ее надо реализовать. А для этого нужно соответствующее содержание – содержание 2. Оно, усвоившись, становится результатом. После этого исчезают цель 2, содержание 2. Затем появляется цель 3, содержание 3. Так бесконечно. Для того чтобы такое произошло, содержание педагогического процесса должно быть посильным. Если оно слишком легкое или чересчур трудное, то не

превращается в результат и педагогический процесс прекращает свое существование. По другому, в педагогическом процессе по усвоению какого-то глобального, более обширного вопроса исчезает необходимый этап (мост) с меньшим промежуточным результатом.

Посильным считается содержание, вызывающее у объекта педагогического процесса оптимальную трудность. Т.е. человек не знает ответа на этот вопрос, однако обладает базовыми знаниями, умениями, навыками, необходимыми для нахождения его. И после некоторых интеллектуальных усилий он его находит и при этом, как правило, усваивает новое содержание и развивается. Таким образом, предыдущий результат служит фундаментом получения нового результата.

Степень трудности содержания всегда должен быть оптимальным. Изучение буквы «А» для первоклассника и изучение высшей математики для студента вуза имеют одинаковую степень трудности - оптимальную.

Поэтапность содержания ПП обуславливается не только оптимальной трудностью, но и его логикой. Например, для написания курсовых работ необходимо сначала усвоить теорию и практику исследовательской работы. Для того чтобы научиться читать, сначала изучаются буквы, слоги и т.д.

Иногда возникает ощущение, что какой-то этап пропущен. Действительно, некоторые знания, умения, навыки не изучаются в классе («этого мы не проходили»). Однако в таких случаях не всегда происходит нарушение принципа поэтапности. Дело в том, что некоторые знания, умения, черты характера, отношения, эмоции возникают сами по себе. Их порождают, например, стержневые качества: ответственность, уверенность, активность в самосовершенствовании (глава VIII , §7). Знания в голове человека образуют взгляды, убеждения, мировоззрение и т.д. Поэтому, желая соблюдать принцип поэтапности, необязательно изучать все знания, умения, черты характера и т.д.

Имеются средства, помогающие обеспечить поэтапность содержания. К ним, например, относятся: государственные образовательные стандарты, учебный план, программы, циклы, универсальные схемы плана, учебник, тематический план, поурочный план и т.д.

Стандарт, в основном, определяет предполагаемый уровень развития объекта. Его имеют все учебные предметы, изучаемые в том или ином учебном заведении. Учебный план определяет последовательность изучения учебных предметов. Программы обеспечивают последовательность содержания в рамках учебного предмета. Они согласуют содержание всех изучаемых в учебном

заведении дисциплин, не допускают повторения тем и т.д. С помощью тематического плана этапизируется содержание ПП по полугодиям, четвертям, неделям и т. д. «Поурочный план» этапизирует содержание в масштабе урока.

Следующим средством осуществления поэтапности содержания ПП можно считать алгоритм. Он определяет последовательность действий. Выполнение этих действий приводит к возникновению педагогического процесса, и человек учится что-то делать, получает знание. Алгоритмы чаще всего бывают в учебниках-самоучителях.

Еще одним средством является цикл. Пр авильно составленное содержание представляет собой совокупность последовательно взаимосвязанных этапов. И меется цикл формирования личности. Он выглядит так: формирование: а) знаний, умений, навыков; б) взглядов; в) убеждений; г) мировоззрения; д) отношения; е) черт характера. Существует цикл управления: изучение объекта – диагноз – определение цели – выявление условий для реализации цели – реализация цели – результат.

Существуют многочисленные способы (методы) реализации поэтапности содержания. К ним, например, относятся:

1. Упрощение. Если ученик не может решить предложенное задание, то необходимо его упростить, т.е. снизить степень трудности. Иногда приходится снижать планку на несколько ступеней. Упрощение помогает найти содержание оптимального уровня трудности.

2. Расширение. Это означает расширенное изучение известного предмета, явления, процесса, рассмотрение со всех сторон , во взаимосвязи с другими явлениями и т.д. Например, ты знаешь о корове. Начинаешь изучать лошадь, козу, овца и узнаешь о домашних животных. Изучая медведя, волка, лису, получаешь знания о диких животных. В результате всего этого усваиваешь тему «Животные». После этого, последовательно изучив отдельные виды растений, узнаешь о животном и растительном мире … отдельной страны, контингента, всей планеты…

Познание бесконечное, в жизни все взаимосвязано. Поэтому расширение содержания педагогического процесса может продолжаться без конца. При поэтапном расширении усвоение новой темы облегчается, так как предыдущие знания, умения, отношения и другие элементы содержания служат опорой для нее. Новые знания в свою очередь сами способствуют закреплению ранее изученных тем.

Расширяются все элементы содержания педагогического

процесса. Например, любовь (отношение) к матери может превращаться в любовь к родине. Ответственность как черта характера расширяется, вызывая множество других черт: аккуратность, трудолюбие, честность, решительность и т.д.

Умело расширяя содержание педагогического процесса, можно усвоить объемные, сложные программы, тем самым ускорить развитие объекта.

3. Углубление. Человек согласно принципу поэтапности сначала усваивает «азы», основы. Если они на этом уровне останутся, то развитие объекта ПП будет ограниченным. Например, человек может читать всю жизнь на уровне первоклассника. Поэтому первоначальные знания, умения, черты характера, отношения, эмоции необходимо усовершенствовать путем углубления. Углубление знаний означает выяснение, усвоение деталей, не выходя за рамки данного вопроса, копаться в нем. Например, полученные на уроке знания о биографии русского писателя С.А. Есенина вызывает у ученика интерес, и он начинает самостоятельно изучать детали его жизненного пути, не пропуская ни одной мелочи.

Углубление способствует качественному усвоению пройденного материала, тем самым создает хорошую базу для изучения новых знаний.

4. Конкретизация. Бывают «абстрактные», лишенные конкретности, сразу неощущаемые теоретические знания. Они обычно связаны с невидимыми, неслышимыми, находящимися далеко от нас предметами, явлениями, процессами. Такие знания трудно воспринимаются. Поэтому их надо конкретизировать. Это осуществляется по-разному. Помогают определения – дефиниции. Их можно брать из словарей, энциклопедий, сочинять всем классом или индивидуально. Помогают и иллюстрации, макеты, рисунки, таблицы, фильмы и т.д. Конкретизация осуществляется и с помощью системного подхода. Например, в изучении педагогического процесса выделяются его структурные элементы (их 10), раскрывается их взаимосвязь и т.д. Применяется и «расшифровка». Например, вечно дискутируемый вопрос – «Любовь» расшифровывается вполне конкретно как готовность прийти на помощь; желание постоянно находиться рядом; преданность и т.д.

Конкретизация делает содержание доступным.

5. Дробление – это деление содержания педагогического процесса на куски, фрагменты. Оно может быть предварительным и текущим. Предварительное дробление – это выделение разделов, глав, параграфов, подпунктов, частей в учебниках, программах, тематических планах, конспектах «урока»,

распределение содержания по классам и т.д.

Текущее дробление – это деление содержания на куски во время организации педагогического процесса. Уровень развития объекта ПП, мастерство педагога и другие факторы в ходе педагогического процесса могут образовать фрагменты, не совпадающие с предварительными. Например, первоначально запланировалось усвоение темы «Корова» в один этап, а пришлось – в два или три этапа.

Этап, предназначенный для одного ученика, может быть непригодным для другого. Амплитуда этапа, его количество для каждого ученика индивидуал ьны . Как, например, в штанге. Кто-то тот или иной вес поднимает с первой попытки, другой – со второй или третьей, после усиленных тренировок в течение определенного времени.

Фрагменты содержания бывают простыми, состоящими из одного или двух элементов, и сложными. Например, изучение буквы «А» - простой фрагмент, а изучение нескольких или всех букв одновременно – сложный.

Последовательность фрагментов определяется оптимальной трудностью его содержания для данного объекта ПП. А оптимальная трудность, как было сказано выше, устанавливается путем усложнения или упрощения, или конкретизации содержания. Это свидетельствует о взаимосвязи всех способов обеспечения этапности содержания педагогического процесса.

Однако, как показывают наши исследования, не все педагоги умеют этапизировать содержание. В этом деле ими допускаются следующие ошибки:

1. Необоснованное дробление содержания. Одним из примеров этого является отдельное изучение каждой буквы в первом классе. А ведь одновременное изучение нескольких букв или всего алфавита облегчает процесс усвоения, так как при этом учащиеся различают и запоминают буквы, сравнивая их друг с другом.

2. Новое содержание изучается без базовых знаний, умений, навыков. Например, ребенок не умеет считать до 10, а ему дают задание $5+5=?$ Одновременное начало (в сентябре) и завершение (в мае) изучения всех учебных дисциплин в общеобразовательной школе также является подтверждением данной ошибки. А ведь принцип поэтапности требует их последовательного изучения. Т.е. сначала завершается изучение некоторых предметов и на их базе изучаются другие.

3. Прочное усвоение каждой темы. Ученые даже выделяют принцип прочности. «…Принцип прочного усвоения знаний является необходимым дидактическим принципом», - пишут Г.Н.

Казанский и Т.С. Назарова [71, с. 77].

Такого принципа нет. Потому что прочно усвоить каждое знание необязательно. Это противоречит природе человека и педагогического процесса. Некоторые знания, которые когда-то нужны были для получения других знаний, умений, навыков, со временем после выполнения своих функций становятся ненужными и могут быть забыты. А некоторые слабо усвоенные знания при необходимых случаях можно получать из справочников, энциклопедий, словарей, книг, конспектов, компьютеров или путем небольших логических мыслительных операций и т.д.

4. Отдельные педагоги в целях реализации принципа поэтапности изучают с учащимися все знания, умения, черты характера, отношения и т.д. Это неправильно. Ведь некоторые знания, как было сказано выше, самостоятельно образуются в голове человека на основе ранее полученных знаний, умений и т.д.

Происходит не только автоматическое образование, но и такое же исчезновение. Например, с возникновением трудолюбия исчезает лень. Поэтому необязательно специально работать по устранению лени.

Этапизируются и методы педагогического процесса. Его поэтапность зависит от многих факторов: от уровня развития объекта (результата), от цели, от содержания, от средств, от форм и т.д. Например, поэтапность цели обуславливает поэтапность методов.

Таблица 8
Обусловленность поэтапности методов целями педагогического процесса

№
Цели ПП
Применяемые методы
1.
Усвоение нового содержания
Рассказ, показ,
2.
Закрепление
Повторение, решение заданий
3.
Расширение, углубление
Чтение, анализ, сочинение

4.
Применение усвоенного содержания
Конструирование, проектирование, выполнение

Уровень развития объекта ПП – результат - диктует соответствующего метода. Если воспитанник, например, имеет интерес к предмету, то педагогом применяются методы поощрения, похвалы, доверия и т.д. А в случае отсутствия добровольной движущей силы применяются принудительные методы, такие, как наказание, запрет.

Поэтапность методов зависит и от содержания. Литературное содержание требует своей логики методов (например, сначала чтение текста – пересказ – анализ – написание сочинения и т.д.). Поэтапность методов зависит и от средств. Это наглядно просматривается, например, в опыте А.С.Макаренко. «В коммуне им. Дзержинского в последние годы, когда премировались воспитанники за отдельные достижения на производственном, нравственном или бытовом участке, была такая лестница в премиях – подарок, денежная премия и самая высокая награда – благодарность в приказе перед строем, и за эту благодарность в приказе перед строем, которая не сопровождалась никакими подарками, никакими материальными удовольствиями, за нее дрались самые лучшие отряды» [108, с . 204].

Существует своеобразная шкала метода поощрения. Оно, как правило, применяется в такой последовательности: объявление похвалы – благодарности; вручение премии; награждение медалью - орденом; присвоение званий «Заслуженный учитель», «Народный учитель» и т.д. Метод наказания имеет свою лестницу: объявление предупреждения – замечания – выговора; увольнение. В.М. Коротов выделяет «лестницу» метода требования: требование-просьба; требование-одобрение; требование-намек; требование-совет; требование-осуждение и т.д. [116, с. 99-102]. Строгая последовательность наказания преступников определена уголовным законодательством.

Средства педагогического процесса тоже развиваются и применяются поэтапно. «Дидактические средства, которые мы называем простыми, - пишет В. Оконь, - постоянно совершенствуются, приобретая новое качество без принципиальных изменений своего характера. Некоторые из них преобразуются в сложные, требующие применения электрооборудования, как, например, считывающие устройства или графоскопы» [142, с . 297]. Если уровень развития объекта

низкий, то ему показывают натуральные вещи, организуют экскурсии. На среднем уровне – макеты, муляжи, портреты, диафильмы и т.д. На более высоком уровне используются символы, графики, модели, компьютер, монографии и другие средства.

Поэтапность средств обуславливается и поэтапностью целей. Если, например, цель – изучение предмета в статическом состоянии, то применяются картины, рисунки, фотоаппарат и т. д. А при необходимости изучения его в движении, развитии, применяются фильмы, телевидение, видеокамера.

Поэтапность средств вызывается и поэтапностью методов. Это наглядно видно в вышеприведенном примере о методе поощрения. Метод анализа, например, требует дерева, а синтез – леса. Анализируются буквы, звуки (I этап), слово (II этап), предложение (III этап), текст (IV этап), рассказ (V этап), повесть (VI этап), роман (VII этап) и другие последовательно усложняющиеся, увеличивающиеся средства.

Средства ПП не только этапизируются под влиянием всех компонентов ПП, но и сами помогают этапизироваться им. Например, при наличии соответствующих эффективных средств можно поднять уровни цели, содержания и т.д.

Некоторые средства применяются в определении этапа развития объекта и других элементов ПП (критерии, проблемные задания, вопросы и т.д.).

Формы педагогического процесса также подвергаются воздействию принципа поэтапности. Например, семинар применяется после лекции, консультация перед экзаменами, экзамены после завершения курса, зачет до экзаменов и т.д. В опыте отдельных учителей наблюдается даже устойчивый цикл последовательного применения форм педагогического процесса. Например, Р.Г. Хазанкин формы применяет по следующей последовательности: лекция – семинар – консультация – экзамен.

Поэтапность форм обуславливается особенностями, возможностями каждой формы, а также поэтапностью других элементов педагогического процесса: объекта, субъекта, содержания, методов, средств и т.д. Например, в начальных классах лекция, как правило, не применяется. Потому что учащиеся еще не созрели для лекции. Им не хватает усидчивости, внимательности, способности воспринимать абстрактные мысли и некоторых других качеств.

§4. Реализация принципа индивидуализации педагогического процесса

Принцип индивидуализации требует: а) воздействия на каждого человека (даже тогда, когда работаешь с коллективом); б) учета его индивидуальных особенностей. Если он нарушается, то педагогический процесс будет неэффективным. К сожалению, педагогами не всегда соблюдается данный принцип. «Серьезной проблемой современной школы является недостаточный учет в образовательном процессе индивидуальных особенностей учащихся, - говори л бывший президент Республики Башкортостан М. Рахимов. – …Мы все еще не можем отойти от модели 70-80 годов, основанной на принципах уравниловки и принудиловки, одинакового подхода ко всем учащимся… Считаю, что в нашей школе учителя должны не на словах, а на деле индивидуально подходить к каждому ребенку, выявлять, что ему интересно и что по силам» [169, с . 5].

Для эффективной реализации данного принципа необходимо хорошо знать воспитанника. Поэтому его надо постоянно изучать (см.: гл ава I , §1). Каждый человек индивидуален и не повторим. Люди отличаются друг от друга по многим параметрам: темпераментом, природными задатками, способностями, здоровьем, памятью, мышлением, характером, уровнем развития и т.д. «Некоторые дети учатся наилучшим образом, когда в ходе усвоения учебного материала им предоставляют возможность самим «открывать» основные законы и фундаментальные обобщения. Другие дети учатся лучше, когда учебный материал структурирован дедуктивно, а не индуктивно, когда они переходят от общего к частному, а не наоборот. Некоторые школьники учатся лучше в ходе приобретения прямого и конкретного опыта приобщения к различным вещам, другие - предпочитают опосредованный опыт или вербальный метод, когда им просто «говорят». Некоторые школьники учатся лучше, когда их познавательный опыт разбит на короткие блоки, усваиваемые за определенный продолжительный отрезок времени. Другие – в условиях полного погружения в опыт познавательного учения без каких-либо кратковременных интервалов. Некоторые школьники учатся лучше, находясь под прямым руководством и контролем со стороны более зрелого человека, такого, как учитель; другие – будучи полностью предоставлены сами себе. Некоторые ученики успевают лучше, «видя» стимул; другие - когда могут его реально «ощутить»; третьи – воспринимая информацию в устном изложении. Не существует раз и навсегда заданного оптимального подхода в процессе обучения в силу того, что сами дети отличаются друг от друга» [27, с. 199-200].

При педагогическом воздействии на воспитанника необходимо учитывать все его особенности. Одинаковое, шаблонное воздействие на всех не приводит к хорошим результатам.

Принцип индивидуализации направляет ПП к объекту. Начинается изучение его уровня развития, особенностей. «Просыпается» принцип поэтапности. Он устанавливает предполагаемый уровень развития объекта, куда надо поднимать его сегодня, завтра, послезавтра, определяет цель. Все другие компоненты педагогического процесса соответствуют цели – начинает действовать принцип целостности. Принцип саморегулируемости «заводит» систему педагогического процесса, регулирует ее функционирование. Объект и другие компоненты ПП начинают развиваться - принцип развития срабатывает. Такова схема функционирования педагогического процесса и роль принципа индивидуализации в этом.

Принцип индивидуализации является не компонентным, а общим принципом. Он распространяется на весь педагогический процесс. Поэтому индивидуализируются все его компоненты.

Индивидуализируются цели . В зависимости от объекта они могут быть направлены на: а) устранение пробелов; б) усвоение новых знаний, умений, навыков, черт характера, отношений, эмоций и т.д. Например, в начале урока выяснилось, что Иванов не знает букву К, Петров – Р, Сидоров – У. Педагог в зависимости от этих обстоятельств индивидуализирует цели педагогического процесса. На этом «уроке» он решает такие цели, как формирование у Иванова знаний о букве К; у Петрова – Р; у Сидорова – У. Число целей может достигнуть до 25-50.

Индивидуальные цели требуют *индивидуализации содержания.* Она осуществляется, например, путем выполнения индивидуальных заданий. Во время эксперимента, проведенного на базе общеобразовательной школы №13 г. Сибая Республики Башкортостан, индивидуальные задания для учащихся I класса мы определяли следующим образом. В сентябре работу с учебниками начали не с первой, а с последней страницы. Если ученик не справлялся с заданиями, текстами этой страницы, мы открывали предыдущую. Так делали до тех пор, пока не нашли соответствующую его уровню страницу. И с нее началось изучение учеником предмета. У каждого учащегося на каждом уроке была своя страница. Если страницы закончились до конца учебного года, он начал осваивать учебники следующего класса.

На уроках математики отказались от дозированного изучения чисел. Т.е. не стали, как принято повсеместно, сначала изучать двухзначные, затем трехзначные, четырехзначные…

числа. Мы изучали всех чисел одновременно, не ограничивая их объемы. Кто сколько может. Для этого использовали ксерокопии денежных купюр. Дети любят считать денег и поэтому с их помощью легко и быстро учатся счету. И сложение, вычитание, умножение, деление проводились на больших числах. О боснованное неограничение учебной нагрузки помогает успешно индивидуализировать содержание педагогического процесса.

В целях индивидуализации содержания «уроков чтения» мы велели учащимся принести художественные книги для детей и, выбрав текст, читать самостоятельно вслух на уроке. Читали все одновременно, продвигая линейку по тексту. А учитель при этом беспрерывно ходил по классу: подходил к каждому ученику, слушал, одобрил, «проявил внимание». Дети очень быстро научились читать. Читали, как было отмечено проверяющими в конце учебного года, на уровне учащихся четвертого класса. А ведь обучение чтению по «традиционной методике»: один читает вслух у доски, остальные следят по тексту - не дает таких результатов. Поэтому некоторые школьники даже в средних классах читают плохо.

Индивидуализируя содержание педагогического процесса, можно рассматривать на уроке 25-50 тем. В.Ф. Шаталов, например, проводил «уроки открытых мыслей», где учащиеся рассказывали и обсуждали любые вопросы по любому предмету, ответы на которые получали самостоятельно из дополнительных источников, занимаясь во внеурочное время.

Индивидуализируются движущие силы . Движущих сил педагогического процесса много. Выбирать соответствующую движущую силу помогает принцип индивидуализации. Если воспитанник инертный, равнодушный, пассивный, то есть все основания утверждать, что у него нет движущей силы. В таком случае надо «ввести» его снаружи. Для этого субъект заставляет его учиться, совершенствоваться. Над ним вед ется постоянный контроль, наказывает, поощряет… Это продолжается до тех пор, пока у него не появятся интерес, желание, стремление, активность. А если объект педагогического процесса активный, старательный, то «внешняя» движущая сила ослабевает. Деятельность субъекта ограничивается одобрениями, консультациями, «снабжением» его соответствующим содержанием. Такое положение свидетельствует о появлении у объекта «внутренней» - добровольной движущей силы. Для быстрого и качественного формирования у воспитанника движущей силы, необходимо своевременно выявлять его способности, интересы. Например, выявив желание ученика стать педагогом, можно у него успешно формировать интерес к какому-

либо учебному предмету или в целом к познанию. С появлением добровольной движущей силы содержание педагогического процесса начинает автоматически и более эффективно индивидуализироваться. Постоянно занимаясь познавательной деятельностью, человек пополняет свою психику новыми знаниями, умениями, навыками, чертами характера, отношениями, эмоциями.

Принцип индивидуализации влияет и на формы. Например, на консультации человек задает свои вопросы и получает на него ответы. При этом учитель объясняет ему с учетом его индивидуальных особенностей. После этого часто спрашивает: «Тебе понятно?», «Доступно я тебе объяснил?» и т.д. Во время индивидуальной беседы субъект вообще работает только индивидуумом. Домашняя работа, как правило, выполняется индивидуально. При этом применяется форма, которую мы условно называем «сам». Зачеты, экзамены также индивидуализируют содержание педагогического процесса. Каждый готовится самостоятельно, отвечает за себя и оценивается отдельно (даже одни и те же оценки отличаются друг от друга).

Средства также подчиняются принципу индивидуализации. Человек воспринимает содержание ПП своими глазами, ушами и т.д. Поэтому, если ребенок плохо видит или слышит, надо посадить его ближе к доске, говорить погромче. Парты должны соответствовать росту и другим физическим данным ученика. Школа, сама являясь средством, индивидуализируется. Человек в зависимости от своих способностей, желаний выбирает тот или иной вид учебного заведения: гимназию, лицей, профильный класс и т.д. «Дидактическая система, основанная на математических машинах, позволяет максимально индивидуализировать обучение. Прежде всего, она дает возможность контролировать работу каждого учащегося не только в любом классе, но и в большой школе и даже в нескольких школах. Компьютер содержит всевозможные решения и реакции учащихся в ходе решения поставленных задач и при этом выбирает на основе ответа (правильного или неправильного) дальнейшие задания, которые наиболее полезны данному учащемуся» [142, с . 303].

Методы индивидуализируются. Метод выбирается с учетом индивидуальных особенностей воспитанника. Если у человека, например, плохое зрение, то вместо метода зрительного восприятия применяется другой метод. Если у него появилось высокомерие, то часто поощрять его не следует, наоборот, надо не замечать (метод «слепого человека»), предъявлять высокие

требования (метод требования), даже, если есть повод, наказывать (метод наказания). А если он не уверен, стеснителен, подавлен, то необходимо его одобрять (метод одобрения), поощрять любые, даже незначительные успехи (метод поощрения).

Продолжительность педагогического процесса индивидуализируется. У нас, к сожалению, продолжительность учебных: часа (урока), дня, недели, четверти, полугодия, года, а также сроки обучения для всех одинаковы. А ведь это – нарушение принципа индивидуализации. В зависимости от способностей, самостоятельности, активности учащихся можно и нужно индивидуализировать продолжительность обучения. И ногда некоторые учителя с последнего занятия, не дожидаясь звонка, отпускают домой учащихся, которые выполнили задания раньше других. То же самое наблюдается на контрольных уроках, на экзаменах. Это правильно. Такая организация стимулирует самостоятельную работу учащихся над собой. У каждого ученика должен быть свой темп обучения. Для того чтобы усвоить содержание ПП общеобразовательной школы, необязательно учиться каждому индивидууму 11 лет. Некоторые могут закончить ее за 8, кое-кто за 13 лет. У ченика, досрочно освоившего программный материал данного класса, в любое время учебного года надо перевести в следующий класс. В этом отношении заслуживает внимания экстернат. Он позволяет индивидуализировать продолжительность педагогического процесса. Его надо внедрять повсеместно.

Результат всегда индивидуален. Объем, прочность и другие параметры усвоенного содержания у каждого человека отличаются.

После получения результата объект ПП начинает покорят ь новые высоты: новые знания, умения, навыки, отношения, черты характера, эмоции. И каждый раз надо руководствоваться принципом индивидуализации педагогического процесса.

Как видно, сколько учащихся в классе, столько и педагогических процессов, что похоже на одновременную игру гроссмейстера с несколькими шахматистами. Работа с классом – это работа педагога с каждым учеником.

Такая организация педагогического процесса для неподготовленного педагога довольно-таки сложная. Тем более объект ПП постоянно меняется. В зависимости от этого надо менять и педагогический процесс.

§5. Реализация принципа развития педагогического процесса

«Развитие» изучается разными науками, значит, многочисленными, разнопрофильными учеными. Несмотря на это, до сих пор нет правильного объяснения его. В «Большом толковом психологическом словаре» дается четыре определения категории «развитие».

1. Развитие – это последовательность изменений в течение всей продолжительности жизни организма.

2. Развитие – это созревание (раскрытие, развертывание). Здесь имеется в виду, что этот процесс биологический и в значительной степени определяется генетическими процессами.

3. Развитие – это необратимая последовательность изменений, то есть подчеркивается наличие стадий конкретного изменения, которые регулярно следуют одна за другой.

4. Развитие – это прогрессивное изменение, ведущее к более высоким уровням дифференциации и организации. Здесь подразумевается положительный характер прогресса, увеличение эффективности и функционирования, созревание, улучшение, обогащение и усложнение [24, с. 163-164].

Можно привести еще несколько определений, в которых развитием называется не только улучшение, но и ухудшение объекта. «Развитие – это диалектическое единство регрессивных и прогрессивных преобразований», - пишет В.И. Маскакова [113, с . 36]. Однако ухудшение объекта или его застой не может считаться развитием. Поэтому к истине ближе четвертое определение из «Большого толкового психологического словаря». Такой подход к объяснению развития отражается и в словаре-справочнике, составленном Р.С. Немовым. В нем говорится, что «развитие – прогрессивное изменение чего-либо, связанное с его совершенствованием, с приобретением новых положительных качеств и свойств» [128].

Развивается весь материальный и духовный мир, в том числе и педагогический процесс. Развитие ПП означает его постоянное обновление, улучшение, совершенствование. Если он не развивается, то перестает быть педагогическим процессом, что свидетельствует о том, что развитие является объективной закономерностью, т.е. принципом.

Правильно организованный педагогический процесс не повторим. Он всегда меняется. Меняются все его компоненты. Вопросы соотношения обучения и развития давно интересует ученых. О нем писали Л.С. Выготский [38, с. 439], Л.В. Занков [58] , М.А. Данилов [48] и т.д.

Однако несмотря на это, принцип развития педагогического процесса до сих пор не разработан. В объяснении его

наблюдаются следующие ошибки :

1. Отрицается наличие такого принципа. «Французский социолог Шарль Летурно (1831–1902) и итальянский криминалист Чезаре Ломбразо (1835-1909) стремились доказать, что мораль и нравственные отношения между людьми имеют не общественную, а биологическую основу» [212, с. 65].

Это говорит о том, что развитие не относится к педагогическому процессу.

2. Некоторые ученые принцип развития рассматривают в рамках только отдельного компонента ПП – его объекта. Во многих педагогических трудах рассуждения о развитии педагогического процесса заменяется рассказом о воспитаннике.

3. Принцип развития ограничивается только целью обучения. Все учителя страны в «поурочных планах» наряду с воспитательной, образовательной целями указывают и развивающую цель. Однако при этом многие из них даже не понимают, что развивается и как надо развивать.

4. Некоторые ученые принцип развития рассматривают только в рамках нескольких компонентов ПП, например, цели, содержания, объекта. Однако любой общий принцип, в том числе и принцип развития, распространяется на весь педагогический процесс, значит, на все его структурные компоненты.

Развивается цель. Это означает усложнение, расширение, углубление, обновление ее. Как было сказано выше, реализуясь, цель превращается в результат. После этого ставится новая цель. Когда она реализуется, происходит очередное обновление, замена ее более сложной целью. Так продолжается бесконечно. Рассмотрим эту закономерность на примере. В I классе учитель ставит цель – научить учащихся писать. Эту достаточно общирную цель он разбивает на несколько мелких целей :

- формирование умения обращаться ручкой;
- формирование умения делать отдельные элементы буквы;
- формирование умения соединять отдельные элементы буквы;
- совершенствование умения писать ту или иную букву;
- формирование умения соединять буквы друг с другом и т.д.

Как видно, решение этих взаимосвязанных, постоянно усложняющихся мелких целей приводит к реализации более сложных целей. Таким образом, принцип развития требует постановки сначала простых целей, затем постепенного их усложнения. Общая цель – научить первоклассника умению писать после реализации должна заменяться другой более сложной целью. Так продолжается бесконечно.

Усложнение, расширение, углубление цели осуществляется с учетом и других принципов: поэтапности, индивидуализации, целостности, саморегулируемости. Это свидетельствует о необходимости реализации принципа развития во взаимосвязи с остальными принципами.

Содержание педагогического процесса также подчиняется принципу развития. Это означает, что оно должно поэтапно усложняться, расширяя, дополняя предыдущее содержание. Для того чтобы развитие произошло, каждое новое содержание должно: а) иметь новизну; б) опираться на предыдущее содержание; в) расширять и углублять предыдущие содержания.

Развитию подвергаются и отдельные элементы содержания: знания, умения, навыки, эмоции, черты характера, отношения. Возьмем знание. Сначала, как правило, дается общая характеристика, понятие, например, о частях речи. Затем изучаются отдельные части речи: имя существительное, глагол, наречие, междометие и т.д. После изучения их делается обобщение. Как видно, тема развивалась от общего к конкретному, завершился обобщением. Однако изучение частей речи на этом не заканчивается. В разделе «Синтаксис» они опять рассматриваются, как члены предложения. С другими элементами содержания происходит то же самое.

Формы педагогического процесса тоже подчиняются принципу развития. Их развитие надо рассматривать как последовательная смена форм по степени сложности. Например, форма собеседования применяется в повседневном педагогическом процессе, экскурсия - в работе с младшеклассниками, экзамен – в выпускных классах, семинары, лекции, «круглые столы» - в вузах.

Методы также подвергаются развитию. Их, как и формы, можно условно ранжировать. К простым методам, например, можно отнести такие, как слуховое, зрительное восприятие, наблюдение, чтение, показ и др., а к средней сложности – анализ, сравнение, анкетирование, тестирование, к сложным – индукция, дедукция, синтез, сочинение, конструирование, корректировка, конкретизация, абстрагирование, систематизация и т.д. При выборе метода учитываются его возможности и соответствие всем остальным компонентам педагогического процесса.

Реализация принципа развития при выборе и применении *средств* происходит разными путями. Все зависит от характера тех или иных средств. Например, парты соответствуют росту, возрасту ученика. Стенды, приборы, наглядные пособия в учебном кабинете обновляются в соответствии с содержанием педагогического процесса. Продолжительность ПП в младших

классах , как правило, отличается от средних и старших классов. Урок может продолжаться 35 минут, учебная неделя – 5 дней. Задания, их объем и степень сложности с возрастом меняются. Критерии оценки тоже разные. Чем старше ученик, тем повышенные нормативы и критерии. В младших классах наглядность применяется довольно часто, а в старших классах она в целях развития абстрактного мышления применяется реже. Натуральная наглядность постепенно заменяется макетами, чучелами, затем символами, таблицами и т.д. Учебники тоже разные. В младших классах они пишутся более крупными шрифтами, иллюстрируются рисунками, картинками, а в старших классах состоят из теоретических вопросов.

Развивается и *субъект* . А.М. Горький говорил: «Учитель до тех пор учитель, пока сам учится». Если он не совершенствует, не повышает свою квалификацию, то реализация принципа развития затрудняется и, как следствие, снижается эффективность педагогического процесса. К сожалению, такие субъекты: учителя, родители среди нас еще есть.

Рассматриваемый принцип более наглядно проявляется в *объекте* педагогического процесса. Объект является системообразующим компонентом. Педагогический процесс организуется для него. От него зависят особенности функционирования всех остальных компонентов ПП. Результат находится в нем.

Известный психолог Г.С. Костюк развитие личности объясняет так: «Развитие личности – это ее история, в которой, предыдущие ее ступени внутренне связаны с последующими. Каждая ступень – это состояние ее процессов и свойств, определенная их структура, а развитие – переход из одного состояния в другое» [84, с. 121, 122]. Однако в этом определении не хватает одного серьезного уточнения – прогрессивность развития. Значит, автор считает развитием личности и ее ухудшение, деградацию.

Многие ученые считают, что развитие личности происходит из-за обучения (воспитания), тем самым они признают существование данного принципа. «Развитие человека, - писал Ю. Бабанский, - это процесс становления его личности под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых, социальных и природных факторов [154, с. 9].

В определяющей части этого предложения речь идет о стихийном и организованном педагогических процессах. Г.С. Костюк тоже так считал. Он писал, что «достижения, с которыми дети приходят к каждому новому этапу своего умственного развития, определяются, прежде всего тем, чему и как они

обучаются» [84, с. 110].

К сожалению, эти свои правильные мысли они отнесли только к развитию объекта ПП, а не ко всему педагогическому процессу. Ведь принцип развития распространяется по всему педагогическому процессу.

В р оссийской педагогике возникла целая теория развития личности. «Теория развития личности начала разрабатываться в советской педагогике с первых лет ее становления. Особенно значительный вклад в исследование этой проблемы внесли такие выдающиеся советские педагоги, как Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, С.Г. Шацкий, а затем Н.К. Гончаров, Ф.Ф. Королев, Э.И. Моносзон, В.А. Сухомлинский и др. И хотя потом вопросы развития личности стали углубленно разрабатываться в советской философии и психологии, э то не исключало и не исключает необходимости педагогического аспекта в их исследовании и освещении», - пишет И.Ф. Харламов [212, с. 59].

Однако следует отметить, что в этой теории много неясных, ненаучных, противоречивых объяснений, которые, в основном, вытекают из-за неправильного понимания сущности педагогического процесса, разделения его на обучение и воспитание и т.д.

Педагогический процесс развивает психику человека. То, что в ней, все развиваются:

- знания, умения, навыки, черты характера, отношения, эмоции расширяются, углубляются, закрепляются;
- знания превращаются во взгляды, убеждения, идеалы;
- на основе знаний, взглядов, убеждений возникает мировоззрение;
- в результате всего этого возникает и развивается сознание;
- умения превращаются в навыки, привычки;
- отношения превращаются в черты характера;
- развивается память, мышление и т.д.

Психическое развитие приводит к формированию и развитию личности в целом. Оно в сочетании с анатомо-физиологическим развитием приводит к развитию человека. «Каждый молодой организм в нормальных условиях носит в себе громадный запас сил и задатков» [31, с. 374-375]. Педагогический процесс призван развивать эти силы, задатки, превращать их в способности. Они могут до такой степени развиваться, в результате чего мы получаем вундеркиндов, гениев.

Развитие личности начинается с рождения и продолжается до конца жизни. Темп этого развития у каждого индивидуален.

Иногда он может замедляться, например, тогда, когда человек перестает активно заниматься самосовершенствованием, приобретает вредные привычки, ложные идеалы.

Процесс развития не всегда идет гладко. На человека могут повлиять и отрицательные факторы. Задача педагогов своевременно координировать направления развития личности, нейтрализовать отрицательные воздействия. Показателями правильного развития личности могут быть:

- превращение объекта в субъект ПП, т.е. он, имея соответствующие движущие силы, начинает сам себя усовершенствовать, воспитывать других людей;

- достижение заметных, постоянно развивающихся успехов в приобретении знаний, умений, в поведении, деятельности, в психике и т.д.

Развитие происходит поэтапно. Ученые выделяют несколько возрастных периодов развития личности: младенческий, ранний детский, дошкольный, младший школьный, подростковый, юношеский возраст.

Каждый период характеризуется своими признаками, особенностями, уровнем развития. И своевременный, качественный переход от одного возрастного периода к другой олицетворяет развитие личности.

В каждом возрасте могут быть свои трудности в организации педагогического процесса. Например, в подростковом возрасте есть опасность быть трудновоспитуемым. Принцип развития, если правильно реализуется, помогает предупредить или без особых последствий преодолеть эти трудности.

Каковы основные условия эффективной реализации принципа развития ?

Н еобходимо учитывать возможности воспитанника, его индивидуальные особенности, предъявляя ему посильные требования. Необходимо также добиваться единства всех компонентов педагогического процесса. Все это говорит о том, что принципы индивидуализации, поэтапности, саморегулируемости, целостности, развития должны функционировать гармонично, синхронно. Только тогда происходит развитие личности.

Еще одним условием эффективной реализации принципа развития является предоставление воспитаннику возможности наслаждаться своими достижениями, для чего привлекать его к повседневному использованию своих вновь приобретенных знаний, умений, отношений, черт характера, способностей и т.д. Для этого надо почаще проводить конкурсы, соревнования,

олимпиады, выступления на сцене и т.д.

При такой организации объект будет постоянно и успешно развиваться и станет настоящей, нужной и полезной обществу личностью.

§6. Реализация принципа саморегулируемости педагогического процесса

Педагогический процесс - автоматически регулируемая система. Он может самостоятельно возникать, усиливаться, переходить от одного этапа к другому, завершаться. Эта закономерность отражается в принципе саморегулируемости. Для успешного осуществления этого принципа необходимы определенные условия.

Первым таким условием является педагогизация окружающей среды. На формирование личности стихийно влияют многие предметы, явления, процессы, обстоятельства, события, природа – вся окружающая действительность. Например, некоторые люди не знают, как у них появилась привычка курить. А она часто возникает из-за стихийного педагогического процесса. Окружающие люди, экранные герои, магазинные витрины, воздействуют на людей, вызывая желание курить. Стихийный педагогический процесс формирует не только отрицательные качества, но и положительные. Например, восхищение небом, бабочкой, рекой, растениями, животными вызывает у человека нежность, чувствительность, доброту, бережливость… Красивые аудитории, здания, дома, улицы также действуют на психику. Окружающая действительность, вооружает знаниями, умениями, чертами характера, отношениями, эмоциями. Вот почему требуется специальная педагогизация окружающей среды воспитанника, создавать вокруг него мир, оказывающий положительное влияние.

Следующим условием эффективной реализации принципа саморегулируемости является целенаправленное повышение педагогом своей квалификации. Учитель, который «всю жизнь учится», знакомит учащихся новыми фактами, научными открытиями, тем самым не позволяет педагогическому процессу отставать от жизни. Ведь образовательные стандарты, учебные планы, программы, учебники рассчитаны, как правило, на одиннадцать лет. Если изучать их без повседневных дополнений о современных достижениях науки, техники, социальной жизни, то это приведет к игнорированию принципа саморегулируемости и, отрицательно скажется на результате ПП. Воспитанники будут неподготовленными к жизни в современных условиях. Поэтому необходимо создавать все условия для повышения педагогами

своей квалификации, всячески стимулировать эту работу. Его надо вооружать не только умением обновлять содержание ПП, но и научить правильно выбирать соответствующие этому содержанию методы, формы, средства и.д. Ведь принцип саморегулируемости требует приведения в соответствие друг другу всех компонентов педагогического процесса.

Еще одним условием эффективной реализации принципа саморегулируемости является формирование у воспитанников желания совершенствовать себя. Не зря желание (любопытство, интерес, стремление) называется движущей силой педагогического процесса. Оно заставляет человека в любое время в любом месте заниматься самосовершенствованием. Такой человек любопытен, много читает. Он превращается в губку, впитывающую все новое, в магнит, который притягивает к себе новые знания, умения. Для него педагогический процесс становится непрерывным. «Век живи – век учись» - вот его жизненный девиз. Такой человек обеспечивает саморегулируемость педагогического процесса, который никогда не останавливается, пока есть желание. Вот почему так важно формирование у воспитанников желания и других общественно значимых движущих сил.

Для обеспечения самофункционирования педагогического процесса нужны еще умения и навыки совершенствовать себя. Именно они в сочетании с вышеуказанными движущими силами превращают объект в субъект. Это обстоятельство является следующим условием эффективной реализации принципа саморегулируемости. Опытные педагоги хорошо понимают это. Р.Г. Хазанкин, например, «учил своих воспитанников учиться», формировал у них умения конспектировать, анализировать, выделять главное и т.д. (гл ава III , § 3). Учитель С.Д. Шевченко обучал своих учеников самостоятельности путем привлечения их к педагогической деятельности. «Много раз мне приходилось быть на курсах – две недели, месяц, но никто и никогда моих уроков не заменял. Ребята все делали сами: принимали зачеты, ликвидировали пробелы, вели уроки», - пишет он [217].

На основе своего опыта С.Д. Шевченко делает правильный в ы вод : «Если в ваше отсутствие учащиеся ведут урок, выполняют любую другую работу без «надзирателей», значит, вам удалось создать самофункционирующую систему самодеятельной организации педагогического процесса», - пишет он [217, с. 48] .

К сожалению, не всеми учителями успешно реализуется принцип саморегулируемости. Об этом говорят данные, приведенные Т.Е. Демидовой в статье « Подготовка будущих учителей к формированию общеучебных умений у младших

школьников » [49, с. 57]. По ее исследованиям, «только 33% обследованных детей к окончанию начальной школы хорошо умеют доказывать свою правоту, сравнивать, рассуждать, анализировать, классифицировать, обобщать знания, планировать, оценивать, осуществлять самоконтроль. Еще 20% обладают примерно половиной перечисленных умений, а 12% владеют лишь 1-2 из них. Это говорит о настоятельной необходимости организации целенаправленной работы по формированию у школьников общеучебных умений» [49, с. 57].

Не только у младших школьников, но и у студентов высших учебных заведений отсутствуют или недостаточно сформированы умения самостоятельно добывать знания. Некоторые преподаватели не придают на это значения. «Главной задачей обучения является не натаскивание студентов, не заучивание ими определенных фактов и не накопление определенных ЗУНов, а формирование у них механизмов самообучения и самовоспитания, целостное развитие личности», - пишет М.Н. Берулава [14, с. 98].

Умения самовоспитания в сочетании с желанием самосовершенствоваться способствуют успешной реализации принципа саморегулируемости.

Еще одним важным условием реализации принципа саморегулируемости педагогического процесса является обеспечение взаимосвязи всех принципов. Как известно, все общие принципы переплетаются, охватывают друг друга. Между ними четких границ нет (это свидетельствует о красоте педагогического процесса). Правильная реализация одного принципа благоприятно влияет на реализацию остальных, а нарушение одного из них приводит к их нарушению. Если качественно реализуется, например, принцип индивидуализации (учитываются особенности воспитанника: его уровень развития, интересы, способности и т.д.), то делается определенный шаг к реализации принципа саморегулируемости. Реализация принципа поэтапности позволяет безболезненно развивать ребенка, вызывая у него уверенность. Такой ребенок не хочет останавливаться на достигнутом, стремиться к новым победам. Таким образом, он начинает одновременно реализовывать принцип саморегулируемости. Принцип целостности, как известно, требует соответствия всех компонентов друг другу. Цель, реализуясь, «превращается» в результат, после чего появляется новая цель – цель №2 и соответственно обновляются все остальные компоненты ПП. Через определенное время эта новая цель исчезает, т.е. получается результат. Опять обновляется ПП. Так бесконечно. Таким образом, принцип целостности «помогает»

реализовываться принципу саморегулируемости. Если бы не было в природе рассматриваемого принципа, то принцип целостности перестал бы действовать после получения результата, и педагогический процесс закончился бы, не поднимаясь на свой очередной этап. Даже принцип поэтапности не помог бы продолжать ПП. Именно принцип саморегулируемости обеспечивает: а) соответствие компонентов ПП (принцип целостности); б) поднятие на новый уровень (принцип поэтапности).

Если, например, другие принципы вдруг перестают реализовываться и запланированный результат не возникает, то в помощь «приходит» принцип саморегулируемости. Согласно ему происходит корректировка педагогического процесса. Это может осуществляться не только сознательно, но и стихийно, методом проб и ошибок, слепого поиска. В этом случае что-то меняется в ПП, дополняется или все начинается сначала. Повторное изучение, пересдача экзаменов и зачетов, второгодничество, как раз, являются своеобразным проявлением реализации принципа саморегулируемости.

Принцип развития также не может эффективно осуществляться без принципа саморегулируемости. Развитие может замедляться или останавливаться, если у объекта педагогического процесса не будет стремления самосовершенствоваться, не будет умений преодолевать встречающиеся трудности и т.д.

Принцип саморегулируемости имеет большое значение. Ведь сам педагогический процесс (воспитание) первоначально возникло из-за него. Первый появившийся на земле человек отличался от других животных тем, что имел особый мозг, способный воспринимать информацию, иметь сознание и т.д. Кто у него формировал знания, умения? Ведь учителей и школ не было. Он их получал из-за воздействия на него окружающей среды. Это было воспитанием – стихийным педагогическим процессом, проявлением его принципа саморегулируемости.

Принцип саморегулируемости делает педагогический процесс экономным. Это достигается тем, что он не позволяет ПП отставать от жизни. Он защищает воспитанников от перегрузок, переутомлений, болезней. Постоянное и последовательное совершенствование себя делает воспитанника способным преодолевать трудности в решении новых педагогических проблем. Такой человек оптимально сочетает учебу с отдыхом, умело регулирует свою нагрузку, учится с желанием. Следует отметить еще одно немаловажное значение принципа саморегулируемости. Он избавляет школу, систему образования

от часто проводимых реформ. Реализация данного принципа позволяет ежедневно обновлять, освежить ПП, т.е. на ходу реформировать его.

Глава V I.
ВЫБОР И ПРИМЕНЕНИЕ
ФОРМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

§1. Правильное применение форм педагогического процесса

В педагогической науке формы педагогического процесса до сих пор объясняются противоречиво. Для того чтобы убедиться в этом, достаточно посмотреть учебники по педагогике, предназначенные для средних и высших специальных учебных заведений. Ни в одном из них правильного ответа нет . Ошибки ученых в объяснении форм ПП достаточно подробно освещены в наших книгах «Педагогический процесс», «Педагогический процесс в башкирской общеобразовательной школе» [182, 185].

Неправильное объяснение форм педагогического процесса отрицательно сказывается на практике, снижает качество работы педагогов.

По нашему мнению, форма – это внешний вид педагогического процесса. Когда со стороны смотреть на ПП, то, прежде всего, бросается в глаза его форма. Поэтому мы говорим: «идет» экзамен (зачет, семинар, лекция, «круглый стол», конференция, соревнование и т.д.) А методы, средства, содержание и другие элементы без пристального внимания не замечаются.

Форм педагогического процесса много. К ним относятся: лекция, семинар, конкурс, олимпиада, диспут, волейбол, практикум, экскурсия, коллоквиум, поход, путешествие, собеседование, вечер, утренник, концерт, консультация, зачет, экзамен, дискотека, митинг и т.д.

Ученые и учителя формы путают с другими компонентами педагогического процесса, чаще всего с методами. Нами выявлены некоторые простые приемы различения их от методов. Как правило, (но не всегда) из названия метода можно образовать глагол, а от формы – нет. Например, чтение – читать, наблюдение – наблюдать, анализ – анализировать, дискуссия – дискутировать, сравнение – сравнивать и т.д. А из следующих слов нельзя образовать глаголы: лекция, семинар, зачет, коллоквиум, конкурс, вечер, диспут и т.д. Они - формы. Другим приемом

различия форм от методов является то, что методы находятся внутри форм, т.е. форма, как оболочка, его и всех остальных компонентов ПП (цель, содержание, средства, движущие силы и т.д.) «окружает». Поэтому слова, обозначающие формы, в большинстве случаев можно ставить в предложный падеж. Например, на лекции (конкурсе, соревновании, вечере и т.д.; на лекции применялись анализ, сравнение, показ и другие методы). Конечно, эти приемы - не правила, с их помощью нельзя выявить все формы и методы. Однако на начальном этапе формирования привычки ощущать границы между этими компонентами педагогического процесса помогают.

Формы в педагогическом процессе имеют свои функции, предназначение. Их роль и значение заключается в следующем. Во-первых, форма, являясь оболочкой, берет «под свое крыло» все остальные 9 элементов педагогического процесса. Ее можно условно представлять как мешок или посуда, внутри которого находятся цель, содержание, объект, субъект, методы, движущие силы, средства и другие элементы педагогического процесса. Такую техническую функцию выполняет она. Во-вторых, форма диктует педагогическому процессу особенности. Например, возьмем экскурсию. Педагогический процесс по этой форме приобретает следующие особенности: происходит за пределами учебного заведения; преимущественно применяется метод наблюдения; изучаемый объект воспринимается разносторонне, во взаимосвязи с другими предметами, явлениями окружающей среды; конструкция ПП сложная, т.е. он происходит не только во время непосредственного общения с изучаемым объектом, а начинается сразу, когда учащиеся выходят от исходного пункта и направляются к объекту, завершается с возвращением их оттуда, с подведением итогов; во время экскурсии некоторые регламенты, соблюдаемые в аудиторных занятиях, нарушаются: объекты ПП ведут себя свободно, руку не поднимают, не входят к доске, не сидят, звонки не даются, педагогический процесс происходит в естественной, непринужденной обстановке.

«Круглый стол» у педагогического процесса вызывает другие особенности. Такой педагогический процесс обычно не имеет темы. Рассматривается достаточно объемная общая проблема. Иногда их бывает несколько. Нет докладчиков. В обсуждении проблемы участвуют все. Нет и стандартного регламента. Каждый может в любое время вступить в разговор, как бы принимая эстафету. Обсуждение идет, как правило, не по заранее составленной программе: выступления по ходу импровизируются и т.д. В-третьих, формы играют заметную роль в повышении эффективности педагогического процесса.

Правильный выбор и умелое применение их делают ПП адресной для данной аудитории. Например, если обучающихся много (50-100 человек) и тема малоизучена, объемна, трудна для самостоятельного изучения, то выбор лекции будет правильным. Применение другой формы, например, диспута или зачета не привело бы к желаемому результату. Таким образом, благодаря формам педагогический процесс становится гибким, ориентированным на конкретную ситуацию. Точный выбор формы избавляет от повторного рассмотрения изучаемых вопросов, не создает нервозную обстановку, тем самым делает педагогический процесс экономным, оптимальным, благоприятным.

Конечно, все это потенциальные возможности форм, которые должны реализовываться. Для этого необходимо добиваться правильного выбора формы. На ее выбор, например, влияет цель педагогического процесса. Цель - формирование у воспитанников любви и бережного отношения к природе требует применения таких форм, как экскурсия, поход, путешествие и т.д. А формирование умения спорить, защищать свое мнение эффективнее решается тогда, когда применяются диспут, конференция, «круглый стол». Для формирования самостоятельности, ответственности более подходят зачет, коллоквиум, экзамен. Они помогают решать и такую немаловажную цель – систематизация, закрепление изученных знаний, умений, навыков и т.д.

Выбор формы зависит и от содержания. Например, знания, в основном, изучаются с помощью таких форм, как лекция, семинар, конференция, экскурсия, консультация, диспут и т.д. В зависимости от характера и некоторых других особенностей знаний вышеперечисленные формы дифференцируются. Например, объемные, малоизученные, сложные темы, как было сказано выше, изучаются «на лекциях». Ранее изученные темы, требующие расширения, углубления, коллективного обсуждения рассматриваются «на семинарах». Плохо усвоенные или забытые знания требуют консультации и т.д.

На выбор формы влияют и психолого-педагогические, анатомо-физиологические особенности воспитанника, его уровень развития. В младших, даже в средних классах, например, лекция не применяется. Это объясняется тем, что эти учащиеся «не созрели» для этой формы. У них еще нет внимательности, сосредоточенности, усидчивости. Абстрактное, теоретическое мышление у них недостаточно сформировано. Поэтому абстрактное, словесное изложенное содержание они плохо воспринимают. В работе с ними более эффективны такие формы,

как собеседование, экскурсия, практикум, зачет, соревнование. А в старших классах, где воспитанники достаточно подготовлены к теоретическому мышлению, наоборот, собеседование, экскурсия, практикум начинают применяться реже, а лекции, конференции, «круглые столы» - чаще.

Формы выбираются и с учетом материальной оснащенности учебного заведения. Если, например, библиотека оснащена необходимой литературой, то появляется возможность самостоятельного изучения, расширения, углубления знаний и применения семинаров, диспутов. При наличии спортинвентаря (спортзал, мяч, сетка и т.д.) применяются такие формы, как волейбол, футбол, баскетбол.

Выбор формы зависит и от субъекта педагогического процесса. При равноценности нескольких форм педагог выбирает ту форму, которая ему по душе, методикой которой он владеет лучше. Для того чтобы правильно выбирать нужную форму педагогу необходимо знать все формы, которые существуют в природе. Однако учителя и даже ученые не обладают полным их списком. Попробуем определить формы следующих педагогических процессов. Человек занимается в читальном зале. В какой форме идет этот ПП? Ясно, что не семинар, не лекция, не консультация. Однако никто не может ответить на этот вопрос. Она не имеет названия. Сколько лет я пытаюсь придумать ей название, студентов привлекаю, но не получается. Пока я ее условно называю «сам». На улице двое разговаривают, обогащают друг друга знаниями, эмоциями, чертами характера, отношениями. Значит, идет педагогический процесс. А в какой форме? Никто не знает. Таких неизвестных, безымянных форм много. Науке предстоит им давать имена. Иначе представления педагогов о формах навсегда останутся неполными. От этого пострадает не только теория, но и практика.

На основе сказанного вырисовывается следующее условие эффективного применения форм – подготовленность педагогов к выбору и применению их. Какую подготовку получают будущие педагоги по этому аспекту педагогической работы? Ответ на этот вопрос можно найти в государственных образовательных стандартах педагогических специальностей вузов и учебниках педагогики. К сожалению, те знания, которые имеются в них, непригодны для практической деятельности. Ни в одном из них нет правильного объяснения форм педагогического процесса [182]. Поэтому подготовку будущих учителей к выбору и применению форм надо начинать с научной разработки проблемы, с создания правильных государственных образовательных стандартов и учебников.

Сегодня педагоги в выборе и применении форм допускают ошибки. Вот некоторые из них: неправильный выбор формы; использование ограниченного числа форм; формальное, некачественное применение их и т.д.

Другим условием эффективности форм является достижение оптимального сочетания их. Как было сказано выше, формы придают педагогическому процессу определенный «облик», вызывая у него особенности. Поэтому, оптимально сочетая формы, можно добиться гибкости, мобильности, точности, универсальности педагогического процесса. Только при этом надо помнить: формы никогда одновременно не применяются (этим они отличаются от методов).

Вариантов сочетания форм может быть бесчисленно много. Оптимальным будет такое сочетание, которое обеспечивает качественный результат педагогического процесса. «Широкое и последовательное применение … лекций, семинаров, собеседований, зачетов многократно увеличивает возможности и резервы урока», - писал А. Бычков, обобщая опыт педагогов [28, с. 42].

Директор компьютерной школы г. Белорецка Республики Башкортостан Р.Г. Хазанкин в обучении учащихся математике добивается оптимального сочетания лекции, семинара, консультации, зачета. « Роман Григорьевич использует различные формы учебных занятий, система которых охватывает целостный цикл учебного процесса от сообщения нового до контроля обобщения » [199, с . 14] . «В объяснении теоретического материала на лекции широко используются проблемные ситуации, дополнительные источники информации по теме… По окончании лекции учащимся дается перечень вопросов, включенных в зачет, список литературы; сообщается дата проведения зачета.

Стержень преподавания математики в школе – это решение задач (они решается на практическом занятии). И это главное условие, которым руководствуется Роман Григорьевич в своей работе. Практическая деятельность учащихся, решение ими задач используется здесь в качестве основного средства углубленно и осознанного усвоения теории…

Важным звеном в методической системе Романа Григорьевича является учебное занятие – консультация. К такому занятию учащиеся готовятся с первого урока изучения новой темы…

Необычным по организации в системе работы учителя Хазанкина являются зачеты. Их проводят учащиеся старших классов (например, десятиклассники – у девятиклассников, девятиклассники у восьмиклассников и т.д.). Сам учитель принимает зачет у десятиклассников.

Участие в зачете учащихся двух классов на одном уроке предусматривается расписанием… Главное в проведении зачета не только осуществление контроля, а и выявление затруднений. Если выяснилось непонимание теории или неумение решать задачи, то старший обязательно объяснит, поможет разобраться во всех возникающих вопросах. Беседа ведется между учащимися до тех пор, пока не выяснится полное понимание. Такая парная работа в течение всего урока имеет большое воспитательное значение» [199, с. 14-16] .

Учитель химии 51-й уфимской средней школы П.В. Чигрик

применяет следующие сочетания форм : лекции – консультация – семинар – зачет [26, с. 104]. Как видно, консультацию он применяет после лекции и перед семинаром, что позволяет учащимся, во-первых, уточнять, расширять, закрепить знания, полученные на лекции, тем самым, во-вторых, повысить качества семинара.

Оптимальное сочетание форм позволяет пройти полный цикл педагогического процесса: восприятие первоначальных основных (теоретических) знаний, умений - устранение пробелов - расширение, углубление их – систематизация - закрепление.

Вышеназванные условия эффективного применения форм ПП взаимосвязаны и взаимообусловлены.

§2. Правильный выбор и умелое применение лекции

Лекция – одна из самых распространенных форм педагогического процесса.

К сожалению, в педагогической науке до сих пор нет правильного понимания лекции. В объяснении ее ученые допускают серьезные ошибки.

1. Лекцию часто необоснованно называют методом. Доктор педагогических наук, профессор, академик Б.Т. Лихачев, например, пишет: «лекция - монологический способ изложения учебного материала и обучающего взаимодействия педагога с учащимися» [104, с. 397]. «Учебная лекция как один из словесных методов обучения предполагает устное изложение учебного материала, отличающаяся большей емкостью, чем рассказ, большей сложностью логических построений, образов, доказательств и обобщений», - писал Ю.К. Бабанский [6, с. 91]. По мнению В.М. Полонского, «лекция… - ведущий метод сообщения новых знаний в вузе и один из методов преподавания в старших классах общеобразовательной школы» [164, с. 80].

Эти авторы, к сожалению, не замечают различий между формой и методом педагогического процесса. Форма, в том числе и лекция, является оболочкой ПП, а метод, как все остальные компоненты, находится «внутри» формы. Метод - не внешний вид, не оболочка, а способ. Во время лекции применяются многочисленные методы: рассказ, показ, анализ, чтение, сравнение, слуховое восприятие, и т.д.

2. Лекцию отождествляют со средством педагогического процесса. Об этом говорят фразы: «чтение лекции», «читает лекцию» и т.д. «Читаются лекции в основном в старших классах средней школы, ПТУ, а также в техникумах и вузах», - пишет Ю.К.

Бабанский [6, с. 91]. «Педагог, читающий лекцию, несет живое знание», - это из книги В.И. Загвязинского «Теория обучения: современная интерпретация [56, с. 146].

Однако в самом деле лекция не читается. Читается текст (источник информации) или конспект, которые принадлежат не лекции, а педагогическому процессу в качестве средства. Лекция – не текст, она не читается, поэтому не является средством.

3. Следующей ошибкой в объяснении лекции можно считать то, что ее классифицируют. Например, учеными выделяются такие разновидности лекций: вводная, установочная, текущая, заключительная, обзорная, информационная, проблемная, визуальная, бинарная, лекции-провокации, лекции-конференции, лекции-консультации [150, с. 302], академическая, лекция-дискуссия, лекция-концерт, школьная, вузовская, лекция-беседа и т.д. А в действительности лекция не имеет разновидностей. Она не меняется. Изменения происходят не в ней, а в педагогическом процессе. Лекция только вызывает его особенности. Установочным, заключительным… может быть только педагогический процесс или его содержание, но не формы. В природе нет лекций-консультаций, лекций-концертов и т.д., как было сказано в предыдущем параграфе, формы не могут применяться одновременно. Когда консультация или концерт начинается, лекция прекращает свое существование и может вновь появится только тогда, когда прекращается консультация или концерт. Лекция не может быть ни школьной, ни вузовской, потому что в зависимости от места применения лекция не становится другой. От места проведения могут происходить изменения внутри педагогического процесса, а не в форме. Например, содержание, изучаемое в форме лекции в школе, предназначено для школьника, а в вузе – для студента. Т.е. меняются объекты педагогического процесса.

Данное объяснение будет более понятным при рассмотрении следующей ошибки ученых в объяснении лекции. Речь идет о той ошибке, которую можно сформулировать так: необоснованное присвоение лекции свойств педагогического процесса. По этому поводу можно привести много примеров.

Учеными выделяются функции лекции. «Информационная функция современной лекции – важная, но далеко не единственная и не ведущая ее функция, - пишет В.И. Загвязинский. – В современных условиях не утрачивается, а возрастает роль таких функций вузовской лекции, как мотивационная (развитие интереса к науке, познавательных потребностей, убеждения в теоретической и практической значимости изучаемого), организационно-ориентационная

(ориентация в источниках, литературе, советы по организации работы), профессионально-воспитательная (воспитание профессионального призвания, профессиональной этики, развитие специальных способностей), методологическая (образцы научных методов объяснения, анализа интерпретации, прогноза), оценочная и развивающая (формирование мыслительных умений, чувств, отношений, оценок) [56, с. 147].

В данном случае автор перечисляет функции ПП. Функция лекции, если она есть, одна – изменение педагогического процесса путем вызова у него определенных особенностей. Лекция не вооружает знаниями, не развивает, не организует. Этим занимается педагогический процесс.

Ученые пишут о содержании лекции. « В содержании лекции выделяется, как правило, несколько вопросов, - пишет Н.В. Головонава [148, с . 316] .

Однако лекция не имеет ни методов, ни содержания, ни средств и т.д. То есть она не имеет структуры, несмотря на то, что в « Российской педагогической энциклопедии » написано, что « структура лекции зависит от особенностей учебного материала и дидактической цели » [173] .

Г.М. Коджаспирова утверждает, что « структура лекции состоит из введения; оснащенной разнообразными приемами изложения материала основной части, заключения – резюме; ответов на вопросы и инструктажа по поводу домашнего задания » [78, с. 258].

Рассматриваемая ошибка наглядно свидетельствует о том, что ее авторы отождествляют лекцию с педагогическим процессом, что доказывает их педагогическую безграмотность. Такая безграмотность отражается и в определениях о лекции. « Лекция – вид глубинного выступления, в ходе которого специалист, вступив в живое взаимодействие с аудиторией, раскрывает систему представлений о том или ином предмете, явлении, помогая слушателям осмыслить проблему и прийти к определенному выводу, побуждая их к целенаправленной практической деятельности » [87, с. 127]. Здесь речь идет не о лекции, а о педагогическом процессе. Лекция, как любая форма, не имеет никаких свойств. Она как оболочка ПП придает ему определенную форму, вызывая у педагогического процесса определенные особенности. Лекция, например, вызывает такие особенности:

- субъект педагогического процесса называется лектором;

- источник информации (лектор) в единственном числе, т.е. только он вооружает слушателей содержанием ПП;

- объектов педагогического процесса по сравнению,

допустим, с семинаром, достаточно много (50 и более человек);

- содержание, в основном, передается при помощи речи;
- обсуждаются более обширные, сложные, трудные вопросы;
- передается оперативная информация;
- объекты ПП по уровню развития зрелые, самостоятельные, с абстрактным мышлением;
- себестоимость педагогического процесса сравнительно низкая, что обуславливается одновременным обслуживанием большого числа слушателей, обобщенностью изучаемых материалов, оперативностью передаваемой информации и другими достоинствами, вызванными лекцией и т.д.

Вышеназванные ошибки в объяснении лекции сказываются в практической деятельности педагогов. Они мешают эффективно реализовывать роль и значение лекции. А значение лекции есть. Во время лекции слушатель учится оперировать теоретическими положениями, абстрактно мыслить, обобщать, систематизировать знания. У него формируются умения сосредоточиться, слушать, кратко и лаконично зафиксировать основные мысли, идеи. Развиваются внимательность, сила воли, усидчивость и другие важные для жизни качества. Он привыкает работать в большом коллективе. Лекция позволяет охватить большое количество людей и за короткое время усвоить большой объем содержания.

Учитывая эти положительные стороны лекции, во второй половине 80-х годов прошлого столетия Министерство просвещения РСФСР приняло и распространяло по регионам методическое письмо «О проведении лекций и семинарских занятий в старших классах общеобразовательных школ РСФСР» (№55/17 от 3 февраля 1987 г.) [135]. С тех пор прошло много времени, однако нельзя утверждать, что лекция нашла своего достойного места в обучении старшеклассников. Для того чтобы она распространялась, необходимо было провести кое-какие организационные меры. Например, в нагрузке учителя предусмотреть объединенные занятия параллельных классов для применения лекций.

Педагогический процесс всегда должен быть качественным. Общие условия эффективности ПП, как правило, конкретизируются в зависимости, например, от цели, содержания, особенностей объектов, субъектов, средств, методов и т.д. Поэтому возникает резонный вопрос: каковы конкретные условия обеспечения эффективности педагогического процесса в форме лекции?

Первым условием, конечно же, является правильный выбор. Как это сделать? В первую очередь необходимо выяснить, созрели ли ваши учащиеся для «восприятия» лекции. Если они понимают

абстрактные, теоретические положения, внимательны, усидчивы, обладают опытом письменного фиксирования информации от лектора, имеют здоровые слуховые органы, то первое обстоятельство для выбора лекции можно считать есть. Затем надо произвести экспертизу содержания. Если оно объемное, обширное, малоизученное, важное, дискуссионное, то на лицо второе обстоятельство. Проверить надо наличие и качество средств. Если нет литературы по этой теме, или она в ограниченном количестве, то можно выбрать лекцию. Выбор лекции зависит и от подготовленности субъекта к ее применению. При этом имеется в виду и его желание, дикция, наличие голоса, степень владения языком и методикой организации ПП в форме лекции. Лекция должна выбираться и с учетом цели. Она более способна успешной реализации, например, таких целей, как ознакомление учащихся целями, задачами, содержанием учебного предмета, изучение которого предстоит им в этом учебном году; обобщение различных разделов, глав или всего курса; подготовка учащихся к зачетам, экзаменам и т.д. Могут быть и другие факторы, влияющие на выбор лекции.

Подготовка слушателей к восприятию содержания ПП в форме лекции – следующее условие обеспечения качества педагогического процесса. Как было сказано выше, лекция применяется для изучения обобщенных, теоретических, абстрактных вопросов. Поэтому важно обеспечить внимательность, сосредоточенность слушателей. Это достигается разными путями. Необходимо объяснять им важность рассматриваемой проблемы. Заранее давать слушателям план-анонс содержания, контрольные вопросы по теме, график проведения проверочных работ. Способствует достижению внимательности и интереса к теме включение изучаемых в форме лекции вопросов в экзаменационные билеты, проблемное изложение.

Следующим условием эффективности педагогического процесса в форме лекции является обеспечение многообразия методов, средств. Как известно, педагогический процесс состоит из 10 элементов. Среди них цель, содержание, движущие силы, формы, результаты постоянно меняются. К изменениям подвергаются и объекты, субъекты. Вчерашний ученик или учитель сегодня другой. Они постоянно развиваются. А вот методы и средства автоматически не меняются. Одни и те же методы и средства могут применяться в течение длительного времени, что часто отрицательно сказывается на качестве ПП в форме лекции. Педагогический процесс становится однообразным, в результате чего снижается внимательность

слушателей. Поэтому метод чтения необходимо чередовать с методами рассказа, анализа, показа, конспектирования, обобщения, сравнения, акцентирования, дискуссии и т.д. О правильном выборе и применении методов достаточно подробно написано в главе IX .

Если лектор оперирует одними и теми же средствами и в ограниченном ассортименте (мел, доска, речь), то интерес и внимательность у слушателей к обсуждаемому вопросу не достигнет желаемого уровня. Поэтому надо стремиться применять разнообразные средства. Их, к счастью, много: таблицы, плакаты, алгоритмы, схемы, тексты, портреты, диаграммы, кинофильмы, вопросы, планы, конспекты, образцы, книги, задания, ситуации, факты, аргументы, медиосредства, интернет, радио, телевидение, примеры и т.д.

Целенаправленное и умелое разнообразие методов и средств способствует обновлению, привлекательности ПП и тем самым улучшает его качество.

В качестве следующего условия эффективности педагогического процесса в форме лекции можно выделить оптимальное сочетание лекции с другими формами. Их можно сочетать даже в рамках изучения одной и той же темы. Обычно в вузах та или иная отдельная тема от начала до конца изучается в форме лекции. Однако, как показывают наши эксперименты, тема хорошо усваивается тогда, когда при этом используются разные формы. Например, в течение 20-25 минут применяется лекция, затем 15-17 минут – собеседование или «круглый стол», затем, может быть, диспут, консультация и т.д. Такая работа активизирует учащихся, обеспечивает рабочий настрой до конца пары.

Улучшению качества ПП в форме лекции способствует и привлечение самих обучающихся к «чтению лекции». Об этом убедительно говорят наши эксперименты, проведенные в Сибайском институте (филиале) БашГУ. В течение более 10 лет мы привлекаем студентов выступать в роли лектора. Для этого в начале семестра распределяются темы. Назначаются ведущие из двух человек. Они составляют расписание выступлений, ведут делопроизводство. В двух вариантах (основной и запасной) избирается суд (жюри), в составе которого находятся «прокурор», «адвокат», «судья». Они сидят отдельно от группы в конце аудитории и за 5-7 минут до конца лекции выходят в коридор – совещательную комнату. В их отсутствии в группе проводится предварительное обсуждение (чтобы не оказать давление на членов суда), указываются плюсы и минусы, даются рекомендации, советы и т.д. «Члены суда» официально и детально

анализируют занятие, ставят отметку по 10 балльной системе. (В некоторых группах суд не избирается, а оценивают все студенты письменно на заранее приготовленных маленьких карточках. Все эти анонимные отметки и замечания, советы вслух читаются). На постоянно изменяющихся экранах, написанных мелом на обратной стороне аудиторной доски, ставится баллы, и указываются занимаемые места каждого лектора-студента. Первой тройке победителей ставится «автоматический» экзамен или зачет.

Такая организация имеет большое значение. Во-первых, студенты проходят хорошую практику: через себя пропускают все этапы ПП в форме лекции: подготовительный, непосредственно проводимый, заключительно-оценочный. За 45 и 80 минут будущий педагог становится заметно уверенным, ответственным, оратором. Он избавляется от скованности, стеснительности, пассивности. Становится более внимательным к выступлениям других. Сравнивает себя с ними. Вышеназванные положительно качества усиливаются у студентов также из-за того, что на лекциях всегда рассматриваются экзаменационные вопросы. Плохой ответ товарища на тот или вопрос на экзамене в какой-то степени и на совести докладчика. Во время подготовки к экзамену докладчик превращается в консультанта по своей теме. Таким образом, каждый чувствует себя нужным, полезным, что возвышает их статус, укрепляет коллектив.

По сложившейся традиции , студенты в основном выступают на семинарах. Однако такая форма занятий занимает не значительное место в вузовской системе обучения. В учебных планах много времени уделяется лекциям. «На лекции отводится примерно от 40 до 60 % учебного времени», - пишут В.А. Попков и А.В. Коржуев [165, с. 108]. Поэтому использование нами лекционных занятий в подготовке будущих педагогов к лекторской деятельности оправданно.

Вышеназванные условия обеспечения эффективности педагогического процесса в форме лекции взаимосвязаны.

§3. Правильный выбор и умелое применение семинара

Семинар – форма, вызывающая у педагогического процесса следующие особенности:

- число участников, как правило, насчитывает 20-25 человек;

- детализируется и всесторонне раскрывается обширная теоретическая проблема, имеющая большое значение;

- роль педагога относительно принижается. Учащиеся сами становятся основными организаторами педагогического процесса;

- группа или отдельная часть ее достаточно активна;

- наличие докладов, предназначенных для коллективного обсуждения и т.д.

Семинар известен с древних времен. Его использовали в древнегреческих и римских школах. Несмотря на это семинар в науке до сих пор объясняется неправильно.

Во-первых, на него нет достоверного научного определения. Л.П. Крившенко его характеризует так: «Семинар – учебное занятие в форме коллективного обсуждения изучаемых вопросов, докладов, рефератов» [150, с. 301] . Так можно определить не только семинар, но и другие формы: конференцию, диспут и т.д. Ничем не отличается от этого ответа определение Г.М. Коджаспировой. «Семинар – это форма учебного процесса, построенная на самостоятельном изучении учащимися по заданию учителя отдельных вопросов, проблем, тем с последующим оформлением материала в виде доклада, реферата и совместного обсуждения» [78, с. 348].

Во-вторых, считается, что семинар, являясь формой, сам имеет формы. В.И. Загвязинский, например, пишет: «Самыми плодотворными с этой точки зрения являются активные формы семинара: диспут, дискуссия, «круглые столы», ролевые игры, пресс-конференция и т.д.» [56, с. 161]. Однако диспут, «круглые столы», «ролевые игры», пресс-конференция являются самостоятельными формами ПП. Они - не формы семинара. Форма не имеет формы. Дискуссия - вообще не форма, а метод. То, что В.И. Загвязинский не отличает форму от метода, проявляется и в другом его высказывании из упомянутой же книги: «Эффективным методом самостоятельной работы студентов является семинар», - пишет он. Как видно, семинар он называет методом.

В-третьих, учеными выявляются функции семинара. С.Д. Смирнов пишет: «… Семинары… выполняют несколько важных функций, которые невозможно реализовать в лекционной форме работы:

1) текущий контроль результатов самостоятельной работы студентов. Их умение работать с первоисточниками, составлять конспекты и пр.;

2) овладение студентами навыками самостоятельного выступления с устными докладами, обоснования и защиты собственной точки зрения;

3) обучение студентов правилам ведения дискуссии и умению слушать партнера;

4) выявление индивидуальных трудностей в обучении у отдельных студентов, возможных недостатков их мышления или некоторых мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование и др.);

5) выявление личностных особенностей студентов, могущих позитивно или негативно сказаться на всем процессе обучения и требующих поэтому учета или даже коррекции» [196, с. 167].

Однако семинар, как и другие формы, не имеют таких функций. Функции принадлежат педагогическому процессу.

В-четвертых, ученые ошибочно полагают, что семинар имеет цель. «Семинар-диспут проводится в форме диалогического общения участников», - пишет Л.П. Крившенко. – Он имеет цель – формирование оценочных суждений, утверждение мировоззренческих позиций, развитие умения вести полемику, защищать взгляды и убеждения, лаконично и ясно излагать свои мысли» [150, с. 304]. Однако семинар как форма не имеет ничего: ни цели, ни методов, ни содержания, ни средств, ни функций. Все они принадлежат педагогическому процессу. С еминар является только внешним видом его.

В приведенной цитате отражается еще одна ошибка в объяснении семинара: ученые делят их на виды. Семинар-диспут, по их мнению, один из его разновидностей. Кроме него Л.П. Крившенко выделяет еще семинар-беседу; семинар-заслушивание [150, с. 304]. Особое усердие в классификации семинаров проявляет Л. Кохановская. Она выделяет следующие виды семинаров:

«1) семинар, не связанный по содержанию с предыдущими формами;

2) семинар, связанный с предшествующей ему лекцией, уроком, экскурсией одноименной тематики;

3) семинар по изучению нового материала;

4) семинар, закрепляющий, углубляющий и расширяющий уже полученную ранее информацию;

5) семинар, систематизирующий и обобщающий знания учащихся по теме, проблеме или циклу проблем;

6) семинар с длительным периодом подготовки;

7) семинар с коротким периодом подготовки учащихся;

8) семинар-дискуссия;

9) семинар – развернутая фронтальная беседа;

10) семинар-заслушивание и обсуждение докладов, рефератов и других видов сообщений;

11) семинар, сочетающий разные методы;

12) семинар, основанный на индивидуальной подготовке каждого ученика;

13) семинар, предполагающий групповую подготовку учащихся;

14) семинар, базирующийся на самостоятельном изучении достаточно известного из предшествующего познавательного опыта, доступного учащимся материала;

15) семинар, преследующий цель изучения сложного, малоизвестного материала из предшествующего жизненного познавательного опыта учащихся;

16) урок с элементами семинара;

17) семинар с элементами урока;

18) семинар как специфическая организационная форма обучения» [85, с. 76].

В действительности семинар не делится на виды.

Семинар имеет значение. Педагогический процесс в форме семинара:

- систематизирует, расширяет, углубляет, закрепляет ранее приобретенные знания, умения и т.д.;

- «семинарское занятие способствует прочному усвоению знаний, умений, навыков, поскольку требует от учащихся большой предварительной самостоятельной работы и мыслительной активности в ходе обсуждения. Оно активизирует и развивает такие психические процессы, как мышление, память, речь, чувства и, что особенно важно, дает простор применению разнообразных мыслительных приемов и операций. В воспитательном плане оно помогает формированию таких моральных качеств, как ответственность, самостоятельность, умение отстаивать свои взгляды и убеждения» [78, с. 349];

- формирует самостоятельность в изучении проблем, умения, навыки планировать свою работу;

- учит научно подходить к объяснению явлений, процессов, овладеть терминологией, анализировать факты, обобщать и делать соответствующие выводы, аргументировано доказывать ставить гипотезы, составит тезисы, конспекты;

- усиливает практическую направленность педагогического процесса. Теоретические вопросы, как правило, на семинарах сопровождаются конкретными практическими примерами, фактами, иллюстрациями и т.д.;

- формирует умение излагать, передавать свои знания другим;

- позволяет сравнивать свои мысли, суждения с мнениями других людей и т.д.

Из-за этих своих реальных возможностей семинар становится достаточно эффективной формой педагогического процесса. Однако его роль на практике снижается из-за

педагогической безграмотности отдельных субъектов ПП. Ими, к сожалению, допускаются ошибки в выборе и применении семинара. Назовем некоторые из них.

1. Недооценивается этап подготовки к педагогическому процессу в форме семинара. Подготовка играет важную роль. Однако некоторые педагоги формально относятся к этому этапу проведения семинара. Не всегда, например, правильно определяется место и время применения его. Многие убеждены, что семинар проводится обязательно после лекции. Однако такой категоричный вывод не обоснован. Часто полезно применять семинар до лекции. Это делается для того, чтобы подготовить слушателей к «восприятию» лекции. Ведь во время самостоятельной подготовки к семинару и в процессе коллективного обсуждения учащиеся вникают в проблему, происходит предварительное знакомство с ней. Выявленные трудности, возникшие вопросы будут способствовать повышению коэффициента полезности лекции. Выступление лектора будет адресной. Студенты будут внимательны, активны на лекции . При составлении графика семинаров необходимо предусмотреть и «многосерийность» их, что означает проведение по одной и то же проблеме подряд несколько занятий. Это позволит погружаться в проблему, достаточно длительно находиться под впечатлением от нее, завершить полный цикл изучения, включая расширение и углубление.

На подготовительном этапе можно проводить консультации. Учащиеся, особенно докладчики, могут обращаться с вопросами, возникшими в процессе работы над темой. К сожалению, иногда этот этап применения семинара занимает незначительное время. Для избегания этого недостатка педагогу необходимо заранее еще в начале семестра или четверти распределять темы докладов и регулярно руководить их подготовкой. В этом деле неоценимую помощь как педагогам, так и обучающимся оказывают тематические планы, учебно-методические комплексы, в которых, как правило, отражаются темы докладов, список литературы, методические рекомендации.

2. Еще одной распространенной ошибкой в организации педагогического процесса в форме семинара является недостаточная эмоциональность в обсуждении проблемы. Все идет слишком официально, схем атично , формально. Студентов интересует только факт проведения самого семинара, а не качество и результат. Нет соответствующей интонации, собственного отношения. Докладчик часто не является автором своего выступления, говорит чужими словами. Для обеспечения эмоциональности на семинаре требуется соблюдать

определенные условия. Прежде всего, желательно создавать проблемные ситуации. Попросить докладчиков выражать свое мнение, использовать риторические вопросы, музыку, видеоаппаратуру. Эмоциональность достигается и путем создания доверительной обстановки в аудитории, оригинальностью мыслей, действий, вызывающих у слушателей удивление, восхищений, одобрения, радость и т.д.

3. Следующей ошибкой в проведении семинаров можно считать отсутствие массовости, коллективного обсуждения поставленных вопросов. Выступают только докладчики . В опросы не задаются , д оклады не обсуждаются, не дополняются, не оцениваются. Все это снижает качество педагогического процесса. А ведь семинар по своей природе призван активизировать учащихся.

Для того чтобы добиваться активности обучающихся можно принять ряд мер. Помогает, например, проведение в конце семинара опроса с целью определения качество усвоения содержания. В начале или на каком-то этапе педагогического процесса можно давать специальные задания: искать и находить положительные и отрицательные стороны выступления; вести запись; заполнять специальные таблицы, карточки и т.д. Привлекать учащихся к обсуждению докладов помогает предварительное назначение оппонентов для оцен к и выступлени й . Применение методов дискуссии, сравнения, также способствуют достижению массовости на семинарах.

Предупреждение вышеназванных ошибок, стремление искать какие-то оптимальные меры улучша ю т качество педагогического процесса в форме семинара.

§4. Правильный выбор и умелое применение диспута

В словарях на диспут даются примерно одинаковые определения. Например, в словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой диспут объясняется как «публичный спор на научную и общественно важную тему» [141]. В.А. Сластенин называет его «методом формирования суждений, оценок, убеждений» [191, с. 328].

Напоминаем, что имеются простые приемы различения формы от методов. От слов, означающих методы, можно образовать глаголы, а от форм – нет (гл ава VI , §1). Человек, «чувствующий» педагогический процесс, имеющий ясное и полное представление о нем, никогда формы и методы не путает, даже без этих приемов. Диспут и дискуссия… Чем они отличаются?

Диспут – форма, а дискуссия метод. От первого слова невозможно сделать глагол, а от второго – можно.

Как видно, вышеназванные авторы ошибаются. Они путают форму с методом. Спор – метод, диспут – форма. Метод и форма – отдельные, самостоятельные компоненты педагогического процесса, их ни в коем случае нельзя отождествлять.

Одна из книг, выпущенная в издательстве «Просвещение», называется «Урок-диспут» [102]. В этом названии отражается еще одна ошибка в объяснении рассматриваемой формы, которая достаточно широко распространена в настоящее время. Здесь диспут отождествляется с уроком – средством педагогического процесса (урок – средство измерения продолжительности педагогического процесса, поэтому имеет цифровое обозначение).

Следующая ошибка содержится в определении П.И. Пидкасистого. «Диспут – коллективное обсуждение актуальных проблем, лежащих в сфере жизнедеятельности участников и их социального опыта», - пишет он [151, с. 214]. Здесь автор диспут – форму отождествляет с педагогическим процессом. «Обсуждение» осуществляется с помощью методов, средств, движущих сил, форм – всех элементов ПП, следовательно, с помощью ПП.

Отождествление диспута с педагогическим процессом приводит к другим ошибкам. Ученые начинают выявлять цель, методы, содержание, средства, которых диспут не имеет, которые относятся к педагогическому процессу.

На наш взгляд, диспут – это форма такого педагогического процесса, где истина устанавливается и усваивается в результате бурного столкновения противоречивых мнений, подходов, взглядов участников. Педагогический процесс в форме диспута может происходить и тогда, когда его участники не имеют непосредственного контакта, т.е. заочно. Он возникает на страницах газет и журналов, на телевидении, радио. Диспут придает педагогическому процессу определенную форму, вызывая у него соответствующие особенности. Во-первых, в таком ПП обсуждаются спорные или малоизученные вопросы. Во-вторых, для того чтобы возник спор, среди участников должны быть люди с разными мнениями, порой противоположными подходами к объяснению обсуждаемой проблемы. Третьей особенностью педагогического процесса в форме диспута является то, что охватывается большое число вопросов одной обширной проблемы. Активность участников при правильной организации доходит до высшей точки, что относится к четвертой особенности. И наконец, еще одной особенностью можно назвать то, что ведущий уходит на второй план. Обсуждение проблем в

основном осуществляется силами учащихся – всего коллектива.

Все эти особенности делают диспут полезной формой. Его значение трудно переоценить. Он обладает большими возможностями для формирования любопытства, интереса, желания и других движущих сил педагогического процесса. Демонстрация участниками бурного отношения к обсуждаемой проблеме, отстаивание ими своего мнения, эмоциональность выступлений способствуют этому. Педагогический процесс в форме диспута сильно воздействует на эмоциональную сферу личности: усиливается восприятие, развивается чувствительность. Значение диспута огромно для расширения, углубления знаний. Бурное обсуждение с участием людей с разными мнениями обогащает человека с разносторонними знаниями, формирует мировоззрение, развивает сознание. Он способствует формированию умений спорить, доказывать, подбирать аргументы, логически и убедительно и емко излагать свою мысль, выделять главное, анализировать, сравнивать, выступать, дополнять, опровергать и т.д. Диспут обладает большими возможностями для появления у участников важных и нужных черт характера. При правильном применении его у воспитанников, как правило, формируются такие черты характера, как тактичность, внимательность, уважение к чужому мнению, критическое отношение к ошибкам, настойчивость, терпение и т.д. «Диспут учит мужеству отказаться от ложной точки зрения во имя истины», - писал В.А. Сластенин [191, с. 329]. Диспут способствует обеспечению прочности усвоения содержания. «Знания, добытые в ходе столкновения мнений, различных точек зрения, всегда отличаются высокой мерой обобщенности, стойкости и гибкости» [191, с. 328].

Проведение педагогического процесса в форме диспута – достаточно трудоемкое, сложное дело. Поэтому надо заранее начинать подготовку к нему. «Диспут требует тщательной подготовки как самого воспитателя, так и учащихся» [191, с. 329]. Педагог должен быть готовым к организации педагогического процесса в форме диспута. Это, конечно, достигается следующими тремя путями: а) формирование у него готовности к этой работе в системе высшего или среднего профессионального образования; б) дальнейшее совершенствование мастерства педагога в системе повышения квалификации; в) постоянное и целенаправленное самообразование педагога по теории и практике применения диспута.

Педагог, решивший применять диспут, на подготовительном этапе выполняет много дел. Он проектирует, прогнозирует. Большое мастерство требуется в выборе темы для

обсуждения. При выборе ее необходимо соблюдать определенные правила. Во-первых, тема должна быть полезной: развивать и волновать воспитанников. Во-вторых, надо выбирать спорные, дискуссионные, малоизученные проблемы. В-третьих, надо убедиться в наличии среди участников людей с противоположными мнениями, взглядами по этой теме. В-четвертых, обсуждаемый вопрос должен быть посильным, участники диспута должны созреть для полноценного разрешения рассматриваемой проблемы.

Затем необходимо подготовить самих учащихся к диспуту. Это достаточно кропотливая и разносторонняя работа. В первую очередь требуется незаметно выяснить наличие у них базовых представлений по существу обсуждаемого вопроса. «Без соответствующих знаний дискуссия становится беспредметной, бессодержательной и неточной, а без умения выразить мысли, убедить оппонентов – лишенной привлекательности, запутанной и противоречивой. Поэтому учитель должен позаботиться о развитии у учащихся умений ясно и точно излагать свои мысли, четко и однозначно формулировать вопросы, приводить конкретные доказательства и т.д.» [161, с.298].

Подготовка учащихся к диспуту может осуществляться на предыдущих лекциях, семинарах. Необходимо заранее ознакомить учащихся с темой, с конкретными вопросами, списком рекомендованной литературы. Даже можно провести специальную консультацию. Иногда оправдывает себя деление участников на команды с учетом их позиций к объяснению запланированной темы. Это ориентирует учащихся на дискуссию, усиливает накал страстей, заставляет целенаправленно готовиться к диспуту, изучать материал.

На подготовительном этапе выбираются соответствующие средства. Большое значение для диспута имеют примеры, аргументы, факты, плакаты, видео и радиозаписи, педагогические задания и т.д. Для создания благоприятной психологической атмосферы оформляется аудитория.

К сожалению, не все педагоги ответственно относятся к этапу подготовки диспута. В этом деле встречаются некоторые ошибки. К ним относятся: неправильный выбор темы; недостаточность времени на подготовку; необеспечение психологической подготовки учащихся к диспуту и т.д.

Этап проведения педагогического процесса в форме диспута условно можно делить на такие подэтапы: а) начало; б) основная часть; в) заключение. Каждый из них имеет значение, поэтому надо одинаково ответственно относиться к ним и обеспечить логическую связь между ними.

Конечно, сначала надо настроить учащихся, ознакомить их целями, условиями, правилами организации ПП в форме диспута. Непосредственно диспут начинается по-разному. Один из вариантов - использование игры «Да-Нет». На классной доске в одну строку на определенном расстоянии пишутся слова «ДА», «НЕТ». Чуть выше этих слов пишется проблемный вопрос, например, «Нужны ли единые государственные экзамены?». После этого путем устного голосования определяется количество людей, отвечающих по-своему на этот вопрос. Цифры соответственно пишутся под словами «Да», «Нет». Второй вариант начала диспута может быть такой. С помощью противоречивых афоризмов, цитат, цифровых, графических, рисуночных средств на доске или в тетрадях создается проблемная ситуация.

Третий вариант связан с методом специальной ошибки. Педагог, например, заявляет: «Стихотворения М. Карима устарели и уже не оказывают положительного влияния на молодежь». Этим явно ошибочным высказыванием ведущий дразнит участников, вызывает их на «дуэль», тем самым обеспечивая бурное начало диспута.

Основная часть этапа проведения состоит из коллективного обсуждения темы. Ведущий должен умело управлять этим процессом. Необходимо соблюдать неофициальную очередность выступающих с целью, чтобы сторонники одного подхода не имели привилегий. Это способствует усилению накала страстей. П омога ю т и неаргументированные выступления. Они активизируют даже пассивных, вызывая желание отвергнуть явную ошибку. Поэтому от таких выступлений не надо отказываться. Допустимы, особенно тогда, когда участники не обладают достаточным опытом работы на диспуте, нарушения регламента, перебивания. Со временем эти минусы пройдут, а пока они служат активизации учащихся. Во время диспута, как правило, стихийно образуются команды. Это надо поощрять. Они активизируют участников. В ходе работы эти команды могут постоянно менять свой состав, даже исчезнуть. П роисходит это тогда, когда коллектив после дебатов приходит к единому мнению, находят истину. Во время обсуждения проблемы применяются разнообразные методы, преимущественно дискуссия, спор, защита, аргументация, внушение, анализ, сравнение и др.

В конце диспута подводятся итоги. Ведущий в тезисной форме делает обобщения, излагает полученный ответ на обсужденный вопрос. Оцениваются отдельные мнения участников диспута, деятельность всего коллектива. В случае незавершенности диспута можно запланировать продолжение

обсуждения на последующих занятиях: на лекции, семинаре, на диспуте и т.д. Однако даже при получении ответа на вопросы не надо ставить точку рассмотренной проблеме. Познание бесконечное. Диспут как форма педагогического процесса, применяется именно для привлечения внимания людей на те или иные актуальные проблемы, для формирования у них желания целенаправленно изучать их. С помощью одной конкретной проблемы человек может познать весь мир. Ведь в окружающем мире все связано. Один вопрос приводит к другому, к третьему и так бесконечно. Это свидетельствует о наличии третьего этапа применения диспута – этапа дополнения, расширения, углубления знаний, умений, навыков, черт характера, отношений, эмоций, полученных на нем.

Все эти этапы взаимосвязаны, и умелое обеспечение преемственности этих этапов приводит к повышению качества педагогического процесса.

§ 5. Правильный выбор и умелое применение волейбола

Волейбол может быть просто деятельностью. Эта деятельность может стать и средством педагогического процесса. Когда он просто деятельность н е формирует у игроков ни знаний, ни умений, ни черт характера, ни эмоций. В этом случае, деятельность есть, а воспитания нет (это, например, напоминает такую картину. Учитель работает: объясняет, показывает, ругает, хвалит, а учащиеся ничего не понимают. Деятельность учителя есть, а педагогический процесс при этом не возникает).

Во втором случае, во время игры в волейбол, участники приобретают или совершенствуют умения, навыки, черты характера и т.д. Волейбол – игра превратился в средство ПП. Значит, возник педагогический процесс. Форма этого педагогическ ого процесс а – волейбол.

Конечно, удобнее было бы ограничить содержание многозначительного слова «волейбол». Однако другого слова, обозначающего форму ПП, возникшего во время волейбольной игры, пока у нас нет.

В этом параграфе мы рассматриваем его в значении «форма педагогического процесса».

Целью педагогического процесса в форме волейбола является формирование у участников не только спортивных умений и навыков, интереса к спорту, но и тех качеств, присущих настоящему человеку. Субъектами его являются тренер, капитаны, судья. Игроки, болельщики, просто зрители – объекты.

Они воспитываются. К средствам относятся: мяч, игровая площадка, сетка, правила игры, свисток, очки и т.д. Содержание педагогического процесса в форме волейбола состоит из тех знаний, умений, навыков, черт характера, эмоций, отношений, которые должны приобретаться во время игры. Применяются такие методы, как анализ, слуховое, зрительное восприятие, обман, наказание, корректировка и т.д. Движущими силами данного педагогического процесса являются: любопытство, интерес (зрителей), желание, стремление научиться качественного играть, страх быть побежденным и т.д. Результатом считается усвоение (или совершенствование) мастерства, эмоций, черт характера, отношений (победа или поражение не является результатом ПП. Они – результат деятельности – игры в волейбол. Этот результат деятельности является средством ПП, в котором отража ю тся (проявля ю тся) качество подготовленности игроков, или уровень усвоения знаний, умений, навыков, черт характера, отношений во время этого педагогического процесса).

Педагогический процесс в форме волейбола имеет значение. Его значение в первую очередь заключается в экономичности ПП, его легкоорганизуемости. Особых затрат для этого не требуется. Его можно организовать везде: на пляже, на стадионе, в спортзале, на небольшой площадке и т.д. Играть в волейбол можно в любое время: во время перерыва на работе, до и после нее. Он позволяет охватить большое количество людей, игроков и сотни, тысячи, миллионы зрителей, болельщиков.

Волейбол сближает людей разных взглядов, национальностей, рас, конфессий, возрастов. «Встречи на волейбольной площадке завязывали тесные, дружеские отношения», - пишут С.С. Ермаков, И.В. Зборовец [65, с. 77]. Эти свойства волейбола необходимо использовать для создания и развития коллектива. Особенно эффективен он тогда, когда играют команды разных классов, школ.

Волейбол «предъявляет» требования к игрокам, что является еще одной стороной значимости его как формы ПП. Эти требования вытекают из правил игры. Для того чтобы победить соперника «волейболисты должны обладать очень многими физическими качествами – хорошей прыгучестью, силой, координацией, выносливостью, быстротой, а также природными физическими данными» [119]. Они во время игры должны вести себя тактично, не проявлять грубости к соперникам, уважать замечания и решения судьи. Все это воспитывает игроков.

Отдельные педагоги, понимая воспитательное значение волейбола, вышеназванные требования обогащают своими. Например, в некоторых школах организуются конкурсы по

приему игроков в команду. При этом учитывают отношение к учебе, отсутствие вредных привычек, общественную активность. Несомненно, это заслуживает одобрения, так как заставляет детей работать над собой. Однако есть один минус такой методики: в команду попадут одни элитные – уже воспитанные школьники, а те, которые нуждаются в воспитании, останутся за пределами волейбольной площадки. А ведь именно таких надо воспитывать волейболом или другими видами спорта.

Педагогический процесс в форме волейбола способствует улучшению характера. У игроков появляются самообладание, эмоциональная устойчивость, целеустремленность, настойчивость, активность, трудолюбие, выдержанность, смелость, решительность, дисциплинированность, ответственность, инициативность, уважение к товарищам, точность, оперативность и т.д. Без этих качеств невозможно победить. Волейбол заставляет иметь вышеназванные черты характера. Например, хочешь, не хочешь, надо быть дисциплинированным. Если не соблюдаешь правила, то подводишь команду, тем самым заслуживаешь неодобрения или даже осуждения со стороны товарищей. Следующий раз они могут не допустить тебя к игре. В этом кроется большая сила педагогического процесса в форме волейбола.

Высока роль волейбола в получении знаний. Настоящий игрок интересуется всем, что имеет отношение к волейболу. Он с удовольствием изучает историю игры, биографии любимых спортсменов и т.д. Затем этот «узкий» интерес к волейболу распространяется на другие виды спорта. В последствие у него появляется устойчивый познавательный интерес ко всему, что делает его образованным, начитанным человеком. Для максимального использования этих возможностей волейбола педагогам следует специально и целенаправленно расширять интерес ученика к волейболу к учебным дисциплинам.

Волейбол благоприятно влияет на формирование и совершенствование умений. От игроков требуется быстрота и точность действий, движений, умение предвидеть результаты.

Волейбол укрепляет здоровье. Это обеспечивается тем, что: а) педагогический процесс проходит в непринужденной атмосфере и сочетается с отдыхом, любимым увлечением; б) на фоне коллектива игрок не чувствует себя одиноким, ощущает поддержку, солидарность; в) постоянно находится в движении; г) забывает о своих личных проблемах, сосредотачивается на игре; д) после каждого очка испытывает положительные эмоции и т.д. Эти и другие факторы укрепляют его здоровье, освежают психику. Поэтому волейбол надо смело внедрять в лечебный процесс. В

больницах создавать условия для игры в волейбол, в учебных заведениях по возможности не освобождать учащихся со слабым здоровьем от этого вида спорта. Ведь не зря в мировом масштабе проводятся соревнования для инвалидов.

Все сказанное свидетельствует о том, что волейбол имеет универсальное значение. Он формирует и отношения, и черты характера, и знания, и умения, навыки, развивает мышление, мышцы, мускулы, восприятие, укрепляет здоровье. Из-за этих достоинств, человек, регулярно занимающийся этим видом спорта, как правило, получает хорошую подготовку к жизни, приобретает способность правильно действовать и выжить даже в экстремальных ситуациях. Поэтому от педагогов требуется систематически обращаться к волейболу как форме педагогического процесса и умело применять ее. Однако, как показывают наши наблюдения, не все педагоги, даже учителя физкультуры, готовы к эффективному применению волейбола.

Первой ошибкой в этом плане можно назвать редкое, эпизодическое применение волейбола, что не позволяет пользоваться всеми педагогическими возможностями данной формы. Начатое дело по формированию тех или иных элементов содержания остаются незавершенными. При такой организации интерес к этой игре не закрепляется. Поэтому регулярно и систематически надо применять волейбол в воспитательной работе.

Комплектование волейбольной команды из числа учащихся первичного коллектива (класса, группы) и постоянная организация игры-соревнования внутри него можно считать следующей ошибкой педагогов. Это может привести к ослаблению первичного коллектива, делить его на две группы. Для предупреждения такой опасности следует такие соревнования регулярно сочетать с соревнованиями между классами. Это будет способствовать сплочению коллектива. Для создания единого школьного коллектива игр у можно проводить между школами.

Следующей ошибкой в применении волейбола является несправедливое судейство. Это чревата большими опасностями в формировании личности. Возник ают обида, конфликты, недоверие, грубость, привычка быть нечестным и т.д. Все это может стать причиной ухудшения взаимоотношений между командами, драк и т.д. Такое, к сожалению, иногда наблюдается . З ачем с помощью прекрасного творения человечества – волейбола вызывать вражду между людьми?!

Оказывается, могут происходить более масштабные ошибки в организации волейбола – его политизация. С.С. Ермаков, И.В.

Зборовец пишут о сталинских временах, что «советское государство политизировало волейбол и поставило на службу системе. Волейбол вместе с другими видами спорта должен был демонстрировать превосходство советского строя, который воспитывает нового человека – спортсмена» [65, с. 77]. Конечно, победа в международных соревнованиях по волейболу способствует духовно развиваться народу, однако не может демонстрировать превосходство того или иного строя. Волейбол не связан со строем, он является одним из компонентов воспитания. Волейбол независимо от типа общественного строя может поднимать уровень воспитанности людей. В этом как раз заключается его педагогическое значение.

§6. Правильный выбор и умелое применение экзамена

В «Толковом словаре русского языка», составленном С.И. Ожеговым и Н.Ю. Шведовой, экзамен характеризуется как «проверочное испытание по какому-нибудь учебному предмету» [141]. В «Большой советской энциклопедии» экзамен называется «формой итоговой проверки знаний обучающихся, а также поступающих в учебные заведения и оканчивающих их» [22].

Однако в этих определениях имеются ошибки. В них экзамен рассматривается ограниченно. По мнению авторов, он применяется только: а) в рамках учебного предмета; б) для проверки знаний; в) при поступлении и выпуске учебного заведения. А экзамен может применяться и в других случаях и для проверки не только знаний, но и умений, навыков, черт характера, отношений.

Другая ошибка в объяснении экзамена содержится в определении Л.П. Крившенко. «Экзамен – форма обучения, - пишет он, - имеющая целью систематизация, выявление и контроль знаний учащихся» [150, с. 307]. Автор утверждает, что экзамен имеет цель, хотя ее у него нет. Цель принадлежит педагогическому процессу в форме экзамена. Свойство педагогического процесса незаслуженно присваивается экзамену и академиком Б.Т. Лихачевым. Он считает, что экзамен имеет структуру и начинает перечислять то, что принадлежит педагогическому процессу. «Экзамен имеет разнообразную структуру: ответы учащихся на экзаменационные билеты; выполнение учащимися самостоятельной творческой работы типа сочинения; контрольное исполнение трудовых операций; участие школьников в различных соревнованиях, олимпиадах, в выполнении практических трудовых, физкультурных заданий», -

пишет он [105, с. 432].

Очередная ошибка находится в следующем определении. «Экзамен (взвешивание, испытание) – метод проверки знаний, умений и навыков учащихся [159, с. 719]. Как видно здесь экзамен называется методом. А в действительности он - форма педагогического процесса, целью которого является «проверка знаний, умений и навыков».

Есть ученые, считающие экзамен средством обучения.

Таким образом, ни в одной приведенной цитате нет правильного ответа на вопрос, что такое экзамен. Педагогика до сих пор его не имеет.

Экзамен, на наш взгляд, - форма педагогического процесса, организованного для углубленного выявления и оценки уровня (качества) усвоения объектом содержания ПП.

Экзамен у педагогического процесса вызывает ряд особенностей. Большое место отводится на подготовку обучающихся к экзамену. Она фактически охватывает весь период изучения предмета, которая иногда продолжается годами. Кроме этого во время сессии даются специальные свободные от аудиторных занятий дни. Даже перед ответом на вопросы дается время. Приоритетной целью ПП в форме экзамена выступает выявление и оценка качества усвоения содержания. В связи с этим меняются роль и статус субъекта. Он превращается в экзаменатора – своеобразного ревизора, оценщика. На экзамене применяются специфические, характерные только для этой формы педагогического процесса, средства: экзаменационные билеты, тесты, критерии оценки, зачетные книжки, ведомость, экзаменационные вопросы, задания и т.д. Еще одной особенностью является применение индивидуального типа педагогического процесса. Экзаменатор работает с каждым учеником отдельно, персонально оценивает. Могут быть и другие особенности.

Ученые экзамены делят на виды. Они, например, выделяют вступительные, переводные, выпускные, устные, письменные, государственные экзамены. Однако с этим согласиться трудно. Экзамены, как и все другие формы, не делятся на виды. Перечисленные «виды» имеют другой смысл. «Переводные», «вступительные», «выпускные», «школьные», «вузовские» означают места применения экзаменов и отвечают на вопрос: где, для чего применяются. Они не означают виды экзаменов. А устные и письменные экзамены «образованы» в зависимости от применяемых средств: речи и записи. А средств много. Если по этому признаку делить экзамены, то получится бесчисленные виды. Однако от них не будет ни теоретической, ни практической

пользы. Таким образом, экзамены нельзя делить на виды. Для дополнительной убедительности попробуем классифицировать их по содержанию педагогического процесса. При этом гипотетически можно выделить: математические, географические, языковые, биологические… экзамены. Ужас!

Значение экзамена большое. Он способствует систематизации, объединению знаний, умений, навыков, умений..., тем самым обеспечивает целостность всей психики. Ускоряет процесс возникновения взглядов, убеждений, мировоззрения и т.д. Экзамен приводит к закреплению, т.е. прочному усвоению содержания. Это объясняется тем, что он «мобилизует детей на интенсивное развитие умственных сил» [105, с. 499], заставляет более ответственно относиться к изучению предмета, принуждает перед экзаменом повторять, брать консультации.

Экзамен формирует у учащихся ответственное отношение, целеустремленность, уверенность, способность преодолевать трудности, выдержанность, социально значимые мотивы. Он развивает речь, память, мышление, силу воли.

Экзамен обеспечивает педагога обратной связью. Он во время экзамена получает дополнительную информацию об отношении ученика к учебе, о характере, определяет уровень его развития и на основе этих данных в последующем корректирует педагогический процесс.

Несмотря на такие положительные стороны, встречаются мнения о вредности экзаменов. Эти люди утверждают, что во время экзамена ученики теряют в весе, находятся в напряженном психическом состоянии, тратят больше сил, энергии, испытывают волнения, беспокойства, стресс и т.д. Однако такие отрицательные последствия не вытекают из природы экзамена, а возникают из-за ошибок в его применении. Какие же ошибки допускаются?

1. Наблюдается переоценка роли экзамена. Это проявляется в требовании сдавать экзамен всем без исключения обучающимся. О свобождение от дополнительной проверки на экзамене тех учащихся, которые уже на занятиях доказали качественное усвоение программного материала, в вузах не одобряется. А ведь это вполне возможно. Такая практика служит поощрением за добросовестный труд на занятиях; активизирует всех; позволяет сэкономить время на экзамене по расписанию, чтобы более тщательно проверять остальных. То, что многие преподаватели профессиональных учебных заведений негласно применяют «автомат-экзамен» говорит о том, что в нем есть необходимость.

2. Наличие «экзаменационной сессии» также является

ошибкой. Сдача экзаменов в течение месяца, тем более в конце семестра, утомляет студентов, отрицательно сказывается на их здоровье и на качестве педагогического процесса. «Штурмовщина» - явление отрицательное. Как правило, студенты по-настоящему занимаются только во время сессии. А сессий не так уж много: за пять лет обучения их всего 10. Следовательно, только 10 месяцев являются плодотворными. Это обстоятельство требует превращения всего периода обучения в сессию. А для этого учебные предметы не надо изучать так, как изучаем сегодня : в начале семестра дается старт всем предметам, в конце – всем им финиш. Изучать надо не параллельно, а последовательно, т.е. «друг за другом». Это означает, что, например, в сентябре и в начале октября изучаются и завершаются два или три предмета. После сдачи зачета или экзамена учащиеся приступают к изучению новых предметов в том же количестве. Сдают опять экзамен или зачет, после чего начинают покорять другие предметы. Так в течение всего учебного года. Такая система: а) освободит студента от безделья; б) приведет к улучшению качества усвоения содержания ПП, так как на базе завершенных предметов, целостных знаний по отдельным дисциплинам осваивать новые предметы становится эффективным; в) избавит студентов от утомлений, усталости, стрессов. [184, с. 50].

3. Проверяет и оценивает студента тот преподаватель, который вел этот предмет. Эта ошибка в нашей стране уже стала правилом. На вопрос: «Может ли учащийся сдавать экзамен по предмету не тому преподавателю, который вел предмет, а другому?» в книге «Мы учимся в техникуме! 165 вопросов и ответов» [125] дается такой ответ: «Нет. Экзамен принимается, как правило, тем преподавателем, который вел учебные занятия по предмету в экзаменующей группе». Так отвечают и в вузах.

Однако лучше было бы, если экзамен принимал посторонний, независимый эксперт. Тогда оценка будет более объективной. Ведь преподаватель, ведущий предмет, в какой-то степени заинтересован в завышении результатов. В этом отношение ЕГЭ заслуживает одобрения.

4. Следующая ошибка в применении экзаменов связана с отсутствием целостной, комплексной проверки. В основном на экзаменах проверяются знания. Другие элементы содержания: умения, навыки, черты характера, отношения остаются без внимания. А ведь одних только знаний для формирования готовности к деятельности не хватает. Поэтому в экзаменационных билетах кроме теоретических вопросов, должны быть и задания. Можно при оценке учитывать результаты тех практических заданий, которые решались студентом во время

учебных занятий. Отношения и черты характера также необходимо учитывать. О масштабе распространения данной ошибки свидетельствует применение ограниченных методов изучения студента на экзамене. Например, на ЕГЭ применяется только один и то не слишком надежный метод – тестирование. Он не позволяет осуществлять комплексную проверку студента. Ученика надо оценивать разнообразными методами. При приеме в вузы часто проверяются несущественные данные абитуриента. Например, на педагогические специальности они сдают в качестве профильного предмета биологию. Психологические и педагогические знания, способности будущих педагогов не учитываются, хотя в общеобразовательной школе в процессе изучения различных предметов (литературы, истории, обществознания) учащиеся получают основы педагогических и психологических знаний. Конечно, введение специальной учебной дисциплины «Основы педагогики и психологии» в общеобразовательную школу улучшило бы отбор абитуриентов на педагогические специальности.

5. Злоупотребления во время экзаменов как со стороны преподавателя, так и со стороны учащихся. К сожалению, это достаточно распространенная ошибка. Получение взяток, завышение отметки «по блату», списывание, грубость, несправедливость, тенденциозное отношение к отдельным ученикам снижают качества педагогического процесса, превращают экзамен в место деградации личности.

Для того чтобы избежать вышеназванных ошибок в применении экзаменов необходимо вооружаться правильной педагогической теорией.

Хочу поделиться своим опытом применения экзаменов. Я очень ответственно отношусь к составлению экзаменационных вопросов. При этом соблюдаю определенные требования. Во-первых, вопросы по своему содержанию не должны быть слишком общими или, наоборот, чересчур узкими. Обширные вопросы приводят к поверхностным ответам, узкие не позволяют выявлять истинные знания, взгляды, убеждения студента. Во-вторых, стараюсь включать взаимодополняющие вопросы. Например, имеется такой оптимально общий вопрос: методы педагогического процесса. В то же время в перечне есть такие вопросы, которые конкретизируют этот общий вопрос: метод бумеранга, метод рикошета, метод чтения и т.д. Это позволяет рассматривать конкретные методы на фоне общей системы методов, что способствует формированию целостного и полного представления. Это еще не все: общий вопрос «методы педагогического процесса» раскрывается студентом на фоне

следующего общего вопроса «Общая характеристика системы педагогического процесса», который также выносится на экзамен. В-четвертых, количество экзаменационных вопросов определяю исходя из содержания учебной дисциплины. Они должны охватить основы предмета, т.е. знание, вынесенных на экзамен вопросов, должно привести к усвоению полного курса. В-пятых, в список включаю «безадресные» вопросы. Например, как было сказано выше, на экзамене имеется несколько вопросов о методах. Однако нельзя же включить все методы в экзаменационные билеты. Поэтому вносится такой неопределенный вопрос: метод педагогического процесса (по предложению преподавателя). Студент заранее не знает, какой метод будет предложен ему, поэтому вынужден быть готовым по любому методу.

Кроме теоретических вопросов на моих экзаменационных билетах бывают и практические задания, ориентирующие студентов на приобретение умений. Обычно бывает девять общих, универсальных заданий, которые для каждого студента индивидуализируются. По теории и методике воспитания, например, мы даем студентам такие задания:

- сортировка форм и методов;
- определение характера человека по фотографии;
- составление на столе из карточек таблицы «Педагогический процесс»;
- исправление педагогических ошибок;
- составление характеристики на известного человека;
- разработка рекомендаций по улучшению…;
- выявление условий эффективности…;
- -оценка педагогической ситуации;
- сочинение научного определения.

Экзаменационные вопросы даются студентам в начале семестра. Разрешается досрочно сдавать перед группой в любое время. Это стимулирует студентов, мобилизует, активизирует. Выбор вопросов на экзамене также проводится своеобразно. Студенты вращают маленький прибор, напоминающий игру «Поле чудес». Маленькое окошечко на вращающей части прибора показывает номер на циферблате. По этому номеру определяются экзаменационный вопрос и практическое задание. Такой выбор экзаменационных вопросов снимает страх, стресс, поднимает настроение, внушает справедливость. (Традиционные экзаменационные билеты не способны создавать такую атмосферу. Некоторые недобросовестные студенты на них могут сделать знаки, по которым последующие студенты могут выбрать билеты). Студентам, ожидающим своей очереди, разрешается

присутствовать в аудитории, где идет экзамен. Это делается для того, чтобы те, кто отвечает, чувствовал более ответственно. Ведь его слушает не только экзаменатор, а вся группа. Это способствует и объективной оценке студента. При зрителях преподаватель старается быть справедливым, понимая, что его отметка подвергается общественному контролю. С другой стороны, присутствуя при ответе товарища, студенты знакомятся с методикой оценивания экзаменатора, слушая друг друга, закрепляют знания, готовятся к ответу. Практикуется участие некоторых студентов в оценке ответа товарищей. Для этого они сидят рядом с преподавателем, внимательно слушают, задают вопросы, предлагают свою оценку. Все это еще на один уровень повышает ответственность участников педагогического процесса в форме экзамена. Иногда по просьбе студента разрешается находиться рядом товарищу с любого курса, кто своим присутствием благоприятно влияет на него, прибавляет моральную силу. На моих экзаменах студенты отвечают стоя, с трибуны и без бумаги. Это делается для того, чтобы он научился говорить с трибуны, работать с аудиторией.

Студенты, которые сумели доказать качественное усвоение содержания учебной дисциплины в течение семестра, освобождается от сдачи экзамена. При определении кандидатур на «досрочное освобождение» участвует вся группа. Поэтому «автоматический экзамен» воспринимается как самая высшая награда за труд. Все это происходит в торжественной обстановке. Таких студентов поздравляем.

Таким образом, творческий подход к применению экзамена способствует повышению качества педагогического процесса, благоприятно влияет на воспитанников.

Глава VII .
ВЫБОР И ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

§1. Условия эффективного применения методов педагогического процесса

Методы являются способами передачи и усвоения содержания педагогического процесса. К ним относятся; чтение, анализ, требование, наблюдение, сравнение, рикошет,

бумеранг, корректировка, поощрение, наказание, рассказ, беседа, слуховое восприятие, зрительное восприятие, обоняние, осязание, наблюдение, индукция, дедукция, анализ, синтез, абстракция, конкретизация, сравнение, контраст, дискуссия, обсуждение, эксперимент, повторение, корректировка, устранение, воображение, подражание, репродукция, интервью, опрос, анкетирование, тестирование, компромисс, регламентирование, разрешение, запрет, «подкуп», «захват в плен», рикошет, бумеранг, требование, надзор, агитация, диагностирование, внушение, доверие, подозрение, шантаж, «вхождение в роль», акцентирование, направление внимания, рекомендация, задавание вопросов, специальная ошибка, саморазоблачение, создание препятствий, ирония, успокоение, сожаление, устыжение, обвинение, осуждение, поощрение, защита, критика, игнорирование, преследование, прощение, наступление, унижение и оскорбление, устрашение, отпор, обман, торможение, поздравление и т.д.

От правильного выбора и умелого применения методов зависит результативность педагогического процесса. Поэтому возникает вопрос: как правильно применять их?

По нашим исследованиям, условиями эффективного применения методов являются: овладение объективными знаниями о методах; правильный выбор их; овладение научной методикой их применения.

Овладение объективными знаниями о методах. К сожалению, учителя не знают методов педагогического процесса. Это плохо, но не удивительно. Потому что люди, имеющие ученые степени кандидата и доктора наук, сами не знают их. Во всех учебниках педагогики, предназначенных для студентов высших и средних педагогических учебных заведений, методы объясняются неправильно. В нахождении правильных ответов о методах педагогического процесса исследователям мешают ошибочные подходы, которыми они руководствуются.

Во-первых, большинство ученых почему-то разделяет мнение, согласно которому методом считается способ совместной работы учителя и учащихся. «Методом обучения, - пишет, например, Ю.К. Бабанский, - называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования» [154, с. 385].

Такой подход мы считаем ошибочным, так как метод как способ усвоения содержания ПП в момент использования принадлежит отдельному человеку, а не группе лиц. Допустим, учащиеся все одновременно слушают учителя. Значит, применяют метод слухового восприятия. Однако он не коллективный, а индивидуальный. Чтобы убедиться в этом, можно провести небольшой

эксперимент. По нашей просьбе один из учеников закрывает уши. В результате этого он учителя не слышит: учебная информация к нему не поступает. А остальные продолжают слушать. Значит, этот метод в данный момент явился его персональным методом. К тому же методы, применяемые учителем и учащимися в этой ситуации, разные, значит, несовместные. Учащиеся применяют метод слухового восприятия, а учитель - метод рассказа.

Во-вторых, некоторые ученые методы педагогического процесса делят на методы преподавания и на методы учения [115, с .41; 214].

Необоснованность такого подхода доказывается одним мудрым высказыванием народа: «Уча других, сам учишься». Значит, методы преподавания одновременно являются и методами учения. Действительно, одни и те же методы могут применяться и учителями, и учащимися (есть небольшое исключение: поощрение, наказание, требование применяются только субъектами ПП. Метод подражания – только объектом).

В-третьих, методы педагогического процесса учеными делятся на методы обучения и на методы воспитания. Такое деление является следствием ошибочного мнения о существовании якобы двух самостоятельных процессов: обучения и

воспитания.

В-четвертых, некоторыми учеными методы педагогического процесса отождествляются со средствами педагогического процесса. «… На практике метод самостоятельной работы учащихся весьма мало распространен», - пишет действительный член АПН РСФСР А.Г. Калашников [72, с. 346].

В этой цитате автор самостоятельную работу ошибочно называет методом. А она является синонимом понятия «деятельность», поэтому относится к средствам педагогического процесса.

И академик М.И. Махмутов не отличает методы от педагогического процесса. «Каждый общий метод, взятый в единстве с содержанием обучения, имеет организационную, образовательную (познавательную), побудительную, развивающую и воспитательную функции», - писал он [115, с. 43]. Налицо отождествление методов с педагогическим процессом, потому что «методы… в единстве с содержанием» уже порождают педагогический процесс». Вышеперечисленные функции принадлежат педагогическому процессу, а методы их не имеют.

В-шестых, отдельные ученые методы педагогического процесса путают с его формами [6, с. 91-92; 76, с. 53; 104, с. 368,

371, 397, 408].

В-седьмых, ученые в объяснении методов руководствуются ошибочным правилом «сколько средств, столько и методов». Они, например, выделяют такие методы, как демонстрация кинофильмов, демонстрация плакатов, демонстрация схем…; выполнение упражнений, выполнение трудовых заданий в мастерских, написание сочинений…; работа с книгой, работа с журналом, работа с газетой и т.д. [156]. Такой подход не имеет под собой научной почвы. Разве отличаются друг от друга, скажем, такие «методы», как выполнение упражнений, выполнение трудовых заданий в мастерских, написание сочинений и т.д.?!

В-восьмых, в педагогической науке наблюдается необоснованная «специализация» методов [101; 118; 204]. Группа ученых, именуемых себя педагогами-методистами, выделяют методы преподавания: а) физики; б) математики; в) истории; г) языка; д) литературы; е) музыки; ж) рисования и т.д. Ученые, изучающие теорию и историю педагогики, выдвигают методы: а) интернационального; б) патриотического; в) нравственного; г) умственного; д) трудового; е) эстетического воспитания и т.д.

На самом деле во всех случаях одинаково успешно могут применяться все объективно существующие методы. Специальных методов,

присущих только какой-то области воспитания или к отдельному учебному предмету, нет.

В-девятых, ошибочным является классификация методов педагогического процесса. Существует множество классификаций, которые, как правило, делаются в рамках таких крупных групп методов, как «методы обучения» и «методы воспитания».

По методам обучения, например, известны следующие классификации:

Первый вариант: словесные, наглядные, практические методы [6, с. 84-136; 41];

Второй вариант: методы приобретения знаний; методы формирования умений и навыков; методы применения знаний; методы творческой деятельности; методы закрепления; методы проверки знаний, умений, навыков [47];

Третий вариант: объяснительно-иллюстративный метод (информационно-рецептивный); репродуктивный метод; метод проблемного изложения; частично-поисковый метод (или эвристический); исследовательский метод [50; 100];

Четвертый вариант: методы сообщения новых знаний (объяснение, рассказ, школьная лекция, демонстрационный метод); методы, используемые для приобретения новых знаний, закрепления и выработки умений и

навыков (беседа, дискуссия, диспут, экскурсия, эксперимент и лабораторная работа, работа с учебником и книгой, игра, упражнения, методы повторения); методы работы с техническими средствами обучения (кино, эпидиаскоп, кодоскоп, средства звукозаписи, радио); самостоятельная работа; методы программированного обучения; методы проблемного обучения [68, с. 274-299].

По методам воспитания учеными делаются следующие классификации:

Первый вариант: методы убеждения (фронтальная беседа с учащимися, лекция, дискуссия, требование); методы организации деятельности учащихся (упражнения, поручение, приучение); методы стимулирования поведения учащихся (соревнование, поощрение, наказание) [68, с. 389-402].

Второй вариант: методы формирования сознания личности (беседы, лекции, диспуты, метод примера); методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения (педагогическое требование, общественное мнение, приучение, упражнение, создание воспитывающих ситуаций); методы стимулирования поведения и деятельности (соревнование, поощрение, наказание) [154, с. 107-123].

Внимательное изучение этих

классификаций и перечня предлагаемых методов порождает ряд вопросов:

- предложенные авторами методы воспитания: поощрение, наказание, одобрение, порицание и другие - разве не применяются в процессе обучения?

- методы формирования общественного сознания разве нельзя отнести и к методам формирования общественного поведения? Ведь, воздействуя на сознание, мы формируем поведение.

- зачем отдельно выделять методы стимулирования? Разве «формирование общественного сознания» или «общественного поведения» происходит без «методов стимулирования»?

Все это говорит о несовершенстве существующих классификаций.

В-десятых, наблюдается переоценка или недооценка отдельных методов. Некоторые ученые, например, Е.Я Голант. [41], Г.М. Муртазин [123], А. Пинкевич [6, с. 27], В.А. Яковлев, Л.Ф. Спирин [224, с. 160] делят методы на активные и пассивные. Хотя каждый метод, применяемый уместно и правильно, всегда является «активным», т.е. нужным, полезным.

Вышеперечисленные ошибки свидетельствуют об отсутствии в педагогике научной концепции методов педагогического процесса. В наших работах «Педагогический

процесс» [185], «Педагогический процесс в башкирской общеобразовательной школе» [182] дается научное объяснение методам.

Следующим условием эффективного применения методов педагогического процесса является правильный выбор их. Выбор метода зависит от многих факторов: цели, содержания, форм, объекта, субъекта, средств, принципов, движущих сил педагогического процесса, возможностей самого метода.

Методы отличаются друг от друга своими возможностями. К.К. Платонов и Г.Р. Голубев еще в 70-е годы писали, что «от услышанного учащимися в течение урока у них в памяти остается в среднем 10% содержания, от воспринятого через чтение закрепляется 30%, наблюдение учащимися какого-либо предмета или явления оставляет в их памяти в среднем около 50% воспринятого, практические действия учащихся с учебным материалом составляют в их памяти в среднем 90% воспринятого» [160, с. 195-196]. Поощрение более подходит для закрепления появляющихся успехов, желаемых черт характера. Наказание, критика имеют свойство устранения отрицательных тенденций в развитии человека: отклонений, пробелов, слабостей. Методы устрашения, угрозы, запрета, отказа обладают способностью предупреждать появление нежелательных линий в характере. Наблюдение позволяет увидеть изучаемый объект в динамике, в движении. Анализ, синтез, индукция, дедукция интуиция развивают абстрактное мышление. Воображение, вхождение в роль полезны для формирования творческих начал. Сравнение удобно для выявления общих и отличительных признаков изучаемых предметов, явлений, процессов и т.д.

Все это надо учитывать при выборе метода педагогического процесса.

Выбор метода зависит и от индивидуальных особенностей, уровня развития воспитанника. Это обуславливается тем, что тот или иной метод воздействия воспринимается воспитанником индивидуально, по-своему.

В этом плане поучительным является следующие мысли А.С. Макаренко. «Я противник физических методов воздействия, - писал он. – И раньше был противником. Я ударил Задорова не потому, что своим педагогическим разумом пришел к тому, что это хороший метод. А потому, что Задоров был благородным человеком. Я Задорова избил, а он протянул мне руку и сказал – все будет хорошо. Редкий человек способен на это.

Если бы на его месте был Волохов, он зарезал бы меня» [108, с. 338].

Объект педагогического процесса – сложное образование. Поэтому при выборе соответствующего метода необходимо учитывать многие его «параметры». В первую очередь, учитываются его биологические данные, здоровье. В дошкольном возрасте и в младших классах, где дети особенно подвижны, легкоранимы, слабы, преимущественно применяются методы запрета, ограничения, принуждения, наказания, устрашения, успокоения, беседы, показа, поощрения и др. В последующих классах по мере укрепления организма чаще применяются методы чтения, анализа, сравнения, доверия, критики, бумеранга и др. Выбор метода может происходить и с учетом темперамента воспитанника. Флегматику, например, больше подходят методы анкетирования, слухового восприятия, холерику – рассказ, дискуссия. В работе с учеником, имеющим дефекты зрительных органов, применяются методы слухового восприятия, а методы чтения, показа уходят на второй план.

Объекты ПП отличаются и по своим интеллектуальным уровням. «Умному намек, глупому толчок», - гласит башкирская пословица. Это означает, что в работе со способными, сообразительными детьми надо применять более «мягкие» методы, такие, как намек, ирония, направления, поощрение, инструктирование, доверие, позволяющие косвенно воздействовать. А так называемые «глупые дети» «требуют» применения преимущественно принудительных методов: ограничения, внушения, запрета, «захвата в плен», надзора, устыжения, конкретизации и т.д. И характер воспитанника участвует в восприятии метода. Поэтому его надо учитывать в выборе способа воздействия.

Равнодушному, неуверенному, пассивному ученику помогают такие методы, как внушение, подражание, доверие, поощрение, похвала, обнадеживание, защита и т.д. А человека высокомерного перевоспитывают методы критики, «слепого человека», недоверие, игнорирование, запрет, рикошет, осуждение, коррекция, сравнение и т.д.

Для полного учета особенностей объекта педагогического процесса в выборе того или иного метода необходимо систематически и целенаправленно изучать его. Методика изучения воспитанника подробно рассматривалась в §1 главы I .

Выбор метода осуществляется субъектом педагогического процесса. Он должен уметь это делать. Народ умел. Башкиры, например, давным-давно сформулировал некоторые правила выбора методов. Они отражаются в следующих его пословицах: скачущую лошадь по голове не бей; для кумыса пахтанка, для девушки – запрет; не хвали сам себя – есть люди и поумнее; не

унижай сироту, называя сиротой, бог даст – мужчиной станет и т.д.

Выбор методов зависит и от цели педагогического процесса. «Педагог, выбирая сочетание методов обучения, всегда соотносит свой выбор с той задачей, которая на данном этапе урока решается», - писал Ю.К. Бабанский [6, с. 2]. Если целью является улучшение прочности изученного материала, то правильным будет выбор таких методов, как повторение, зубрежка, выполнение упражнений. При решении цели формирования у учащихся интереса к изучаемому вопросу более подходящими методами могут быть эксперимент, внушение, воображение, задавание вопросов, специальная ошибка, бумеранг, доверие, поощрение и т.д. Если цель - изучение воспитанника, то желательно применять методы наблюдения, интервью, анкетирования, анализ и т.д. А для выявления свойств, признаков изучаемого предмета в динамике, во время движения применяются наблюдение, эксперимент.

Более подробно рассмотрим влияние содержания на выбор метода. Содержание педагогического процесса бывает: простое, сложное; легкое, трудное; практическое, теоретическое; новое, известное; обобщенное, конкретное. Обычно при изучении сложных, трудных, теоретических, новых, обобщенных знаний субъектом применяются методы сравнения, рассказа, беседы, анализа, эксперимента, а объектом – слуховое и зрительное восприятие, конспектирование и т.д. Изучение относительно простых, легких, известных, конкретных тем может осуществляться учащимися самостоятельно с помощью методов: чтения, наблюдения, интуиции, аналогии и т.д.

Выбор метода обуславливается и тем, какой элемент содержания изучается. Для усвоения умений преимущественно используются методы подражания, инструктирования, показа, повторения, корректировки, принуждения и т.д. В формировании отношения, черт характера чаще применяются такие методы, как внушение, дискуссии, критика, защита, уступки, вхождение в роль, запрет, специальная ошибка и др. Эмоции формируются с помощью методов восхищения, удивления, поощрения, наказания и т.д.

На выбор методов влияют и формы педагогического процесса. На лекции, например, часто применяемыми методами являются рассказ, анализ, чтение, показ. Слушатели используют методы слухового восприятия, записывания, задавания вопросов. На семинаре, диспуте – выступление, дискуссия, уточнение, дополнение, обобщение, рикошет и т.д. В конкурсе, соревнованиях в первую очередь применяются такие методы, как

координация, запрет, поощрение, наблюдение, замечание, критика, корректировка, требование, наказание, обман, сравнение и т.д.

Методы выбираются и с учетом типа педагогического процесса. При индивидуально-коллективном типе возникает возможность использования методов дискуссии, обсуждения, анкетирования, компромисса, рикошета, а во время индивидуального типа их нельзя применять. Выбор при этом типе дифференцируется в зависимости от сплоченности коллектива, силы общественного мнения, обычаев и традиций, количества членов коллектива. Например, на первой стадии развития коллектива, где каждый за себя, где делают только то, что интересно, где педагог одинок, его никто не поддерживает, в основном применяются принудительные методы (запрет, угроза, устрашение, требование, наказание и т.д.). А на третьей стадии развития, когда весь коллектив представляет единое целое, где имеется сильное положительное мнение, методы наказания, запрета, угрозы уходят на задний план, а применяются такие, как доверие, инструктирование, просьба, поощрение, одобрение, бумеранг и т.д.

Средства педагогического процесса также влияют на выбор методов. Наличие так называемых наглядных пособий, фильмов и ТСО делает возможным применение методов показа и зрительного восприятия. В то же время в работе со слабовидящими или незрячими применение этих методов ограничено, если совсем невозможно. Отсутствие книги и других печатных источников также затрудняет применение метода чтения. Он в таких случаях заменяется методами рассказа, слухового восприятия и т.д.

Таковы основные факторы, влияющие на выбор методов педагогического процесса.

Каков механизм правильного выбора метода педагогического процесса? Попробуем ответить на этот вопрос. Рассматривая факторы, влияющие на выбор методов, мы убедились в том, что все структурные компоненты ПП участвуют в этом деле. Для того чтобы правильно выбрать метод, необходимо исходить из соответствия этих компонентов друг другу. Это означает, что необходимо руководствоваться принципом целостности. Правильный выбор метода будет тогда, когда все компоненты ПП, в том числе и методы, соответствуют друг другу. При выборе метода необходимо руководствоваться и принципом поэтапности. Как правило, после реализации цели получается результат и объект поднимается на новый уровень. Для дальнейшего непрерывного развития объекта необходимо

менять педагогический процесс: обновить его структурные компоненты, в том числе и методы. Если он не меняется, не обновляется, то реализация очередной цели может затрудняться. Принцип поэтапности требует, например, при возможности реализации цели разными методами, соблюдать логическую последовательность в выборе методов. Это наглядно можно объяснить на примере методов поощрения и наказания. Оба эти методы имеют разновидности. Поощрение, например, отражается в методах одобрения, похвалы. Поэтапное применение может означать такую последовательность: одобрение – похвала. В то же время этот цикл можно продлить путем применения метода поощрения разными средствами. Если за первые или эпизодические успехи ученика применяются поощрительные слова, то за систематические старания и достижения ему можно вручить почетные грамоты, медали, денежные премии и т.д. С наказанием то же самое. За предупреждением последует запись в дневнике, выговор, строгий выговор, исключение из учебного заведения. Принцип развития обязывает выбора и применения методов, обеспечивающих непрерывное и последовательное продвижение объекта вперед, усиливающих его движущие силы. Руководство принципом индивидуализации позволяет выбирать соответствующие данному воспитаннику методы. Принцип саморегулируемости предполагает своевременный выбор соответствующего метода, автоматическую замену его с учетом постоянно меняющихся особенностей воспитанника, ситуации, оперативную оценку эффективности применяемого метода.

Правильность выбора метода определяется качеством результата педагогического процесса. При некачественном результате, если это произошло из-за метода, то необходимо его менять. Иногда метод выбирается с помощью проб и ошибок. Конечно, лучше это делать осознанно, грамотно, безошибочно. «Оптимально избранные методы позволяют наилучшим образом решать поставленные задачи» [6, с. 49].

Овладение теорией и практикой применения методов является следующим условием их эффективности. Методы применяются не только субъектом педагогического процесса, но и объектом. Поэтому учителя обязаны обучать учащихся этому делу. В этом отношении интересен опыт учителя математики компьютерной школы г. Белорецка Республики Башкортостан Р.Г. Хазанкина (гл ава III , §3). К сожалению, многие учителя сами не умеют применять методы. Ими допускаются серьезные ошибки. Вот некоторые из них.

1. *Применяемые учителем методы не всегда вызывают и развивают у воспитанника движущую силу: интерес, желание,*

стремление учиться, совершенствоваться. Даже, наоборот, убивают их. «Педагогическая мудрость воспитателя, - писал В.А. Сухомлинский, - в этом и заключается, чтобы ребенок никогда не потерял веры в свои силы, никогда не чувствовал, что у него ничего не получается. Каждая работа должна быть для ученика хотя бы маленьким продвижением вперед» [203, с. 74].

Для того чтобы метод способствовал усилению движущих сил, он должен восприниматься объектом педагогического процесса. А воспринимается тогда, когда ученик чувствует доброжелательность со стороны педагога, его желание помочь ему. Восприятию метода способствуют и успехи воспитанника, испытание чувства удовлетворения. Поздравление, поощрение при всех, полезные замечания, умелая критика, посильные требования активизируют их.

2. *Методы не индивидуализируются.* Восприимчивость метода усиливается тогда, когда он выбирается и применяется с учетом индивидуальных особенностей учащихся. К сожалению, многие педагоги подходят к воспитаннику как к одному и тому же индивидууму. Для них нет Рустама, Муртазы, Раиля, есть только класс 9А или 9Б. Наказывают класс, поощряют класс, читают, рассказывают, показывают классу, беседуют с классом. Такое отношение к применению методов снижает качество педагогического процесса, не развивает индивидуальные способности учащихся. В связи с этим вспоминается факт, происходящий в 90-е годы в Башкирском государственном университете. Студенты филологического факультета писали контрольное сочинение по теме «Образы в драме С. Мифтахова «Сакмар». Во время проверки выяснилось, что все авторы сочинений одинаково оценивали героев. Постоянное коллективное обсуждение произведений в общеобразовательной школе с помощью общих методов без индивидуализации их, привело к такому безличному результату.

Для индивидуализации методов имеются все условия. К ним, например, относятся многочисленность методов, а также вариативность одного и того же метода. Допустим, пять учеников пришли , не выполнив домашнее задание. Ученику, который первый раз пришел без домашнего задания, применяешь метод «слепого человека», то есть оставляешь без внимания. Со вторым учеником проводишь беседу. Третьему внушаешь, так как он недооценивает домашние работы, а усваивает тему в классе. Четвертый не первый раз приходит без домашнего задания, но не злоупотребляет, его предупреждаешь. А пятому ученику, систематическому не выполняющему домашние работы, применяешь метод «захвата в плен», т.е. оставляешь после уроков

и отпускаешь только тогда, когда он выполнит его.

3. *Необеспечение разнообразия методов в применении является ошибкой.* Многие учителя постоянно применяют одни и те же методы. «Монополия в нашем деле так же вредна, как в любом другом – способов и технологий в распоряжении учителя должно быть много», - писал В. Новичков [134]. Постоянное применение одних и тех же методов приводит к одностороннему развитию личности. Если, например, постоянно применяется метод чтения, то человек привыкает воспринимать информацию только из текста. Ему получать знания с помощью слухового восприятия будет непривычно. То, что многие учащиеся носят очки, говорит о преобладание метода чтения в школьном обучении. Разнообразию методов мешают некоторые распространенные в педагогике ошибки в объяснении методов. К ним, например, относится необоснованное деление методов на: а) обучения и воспитания; б) учения и преподавания; в) активные и пассивные. Даже классики-педагоги допускали такую ошибку: абсолютизировали отдельные методы. К.Д. Ушинский, например, переоценивал метод сравнения. «Все в мире мы узнаем не иначе, как через сравнение, и если бы нам представился какой-нибудь новый предмет, которого мы не могли бы ни к чему приравнять и ни от чего отличить (если бы такой предмет был возможен), то мы не могли бы… сказать о нем ни одного слова, - писал он. - Такое основное положение сравнения во всем процессе человеческого понимания указывает уже на то, что в дидактике сравнение должно быть основным приемом» [208, с. 332]. Другой классик А.С. Макаренко мечтал об универсальном методе. «Достойной нашей эпохи организационной задачей может быть только создание метода, который, будучи общим и единым, в то же время дает возможность каждой отдельной личности развивать свои способности, сохранять свою индивидуальность, идти вперед по линиям своих наклонностей», - писал он [108, с. 45].

Переоценка и недооценка отдельных методов недопустима. Все они важны. Только надо уместно и умело применять. У ниверсальных методов не бывает.

Разнообразие методов является необходимостью. При естественной обстановке, особенно во время стихийного педагогического процесса, многие методы сочетаются и применяются одновременно. В качестве примера можно привести телевизор. Зритель во время просмотра передачи одновременно смотрит, видит (метод зрительного восприятия), слушает (метод слухового восприятия), наблюдает, сравнивает, обобщает, анализирует и т.д. Оптимальное сочетание методов наблюдается

во время экскурсии. Используются наблюдение, задавание вопросов, зрительное и слуховое восприятие, беседа, сравнение, направление внимания, конкретизация, повторение и т.д.

Для обеспечения оптимального сочетания методов мы провели небольшой эксперимент со студентами. З ачетны е вопрос ы был и распределены среди студентов. После обзорных лекций по этим темам студенты подготовили доклады и выступали на занятиях перед своими товарищами, которые обсуждались, дополнялись. Таким образом, при изучении одной и той же темы применялось огромное количество методов: чтение, анализ, конспектирование, конструирование, рассказ, слуховое восприятие, дискуссия, обобщение, конкретизация, опрос, беседа, задавание вопросов, рекомендация и др. Это привело к качественному усвоению содержания учебного предмета.

Овладение методикой применения методов имеет большое значение. Слабое владение тем или иным методом может привести к нежелательным результатам. Например, если учащиеся не умеют дискутировать, то в классе могут ухудшаться взаимоотношения: возникать разногласия, конфликты...

Все перечисленные условия взаимосвязаны. Хорошая осведомленность о методах, овладение методикой выбора и применения их способствуют улучшению результатов педагогического процесса.

§2. Правильный выбор и умелое применение метода поощрения

Метод поощрения в науке является самой привлекательной темой. В интернете имеется миллион источников о нем. О нем пишут народ, классики педагогической науки, современные ученые, студенты. Несмотря на это достоверного объяснения данного метода до сих пор нет. «Поощрение как метод… на протяжении столетий вызывал противоречивые суждения и оценки», - пишет С.А. Гутман [43, с. 185]. Даже роль поощрения понимается противоречиво. Некоторые говорят, что нельзя поощрять воспитанника, другие, наоборот, переоценивают его значение. Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Российского педагогического университета им. А.И. Герцена С. Братченко выступает против применения поощрения. «Если мы хотим, чтобы ребенок руководствовался собственным разумом и нравственным чувством, - пишет он, - нельзя хвалить его. Умело пользуясь по

ощрениями и похвалой, можно подчинить своей власти ребенка не менее жестко, чем строгим наказанием, заставить его поступать именно так, как хочет педагог, или родители, или группа сверстников, мнение которых в определенной ситуации может оказаться самым главным. Власть, она ведь может достигаться разными способами. В конечном счете не так уж важно, почему человек привыкает подчиняться чужой воле… Из страха, что его накажут, или из опасения, что не похвалят. Важно, что он не свободен, не развит как самостоятельная личность, способная принимать решения и отвечать за них» [25].

Однако в реальной жизни поощрение широко применяется. Поощряют президенты, главы администраций, общественные организации, директора учебных заведений, классные руководители, учителя, родители, товарищи, члены жюри и т.д.

Что же такое поощрение? В «Российской педагогической энциклопедии» на этот вопрос дается следующий ответ: «Поощрение – вид моральной санкции: положительное воздействие авторитетного лица, к.-л. общественного органа на человека или коллектив с целью закрепления достигнутых им результатов (действия, поведения, позиций и т.п.) и засвидетельствования их одобрения» [174, с. 174]. Однако этот ответ не является полным и сам вызывает вопросы: а) почему воздействие только авторитетного лица? Неавторитетный человек разве не может поощрять? б) почему только посторонние поощряют? Разве человек сам себя не может поощрять?

На наш взгляд, поощрение – это способ закрепления усвоенного содержания педагогического процесса путем положительной и стимулирующей оценки возможностей воспитанника.

Механизм воздействия поощрения в системе педагогического процесса объясняется следующими обстоятельствами:

- оно указывает правильность действий, поступков, поведения, деятельности человека;
- вызывает чувство удовлетворения;
- активизирует личность, поднимает его настроение, заряжает энергией, способствует формированию движущей силы;
- вызывает положительные эмоции: радость, гордость, уверенность, желание, укрепляет здоровье;
- поднимает авторитет;
- улучшает взаимоотношения людей, создает благоприятную атмосферу в коллективе и т.д.

Народ понимал значение поощрения. «Доброе слово человеку – что дождь в засухе» говорится в русской пословице. «Я

не сомневаюсь, – писал Д. Локк, что этот метод …будет сам по себе оказывать большое действие» [106, с. 62].

В применении поощрения необходимо соблюдать определенные требования.

1. Поощрение должно быть заслуженным. «Педагогической цели достигнет поощрение, заслуженное ребенком, его физическим и нравственным усилием» [174, с. 174]. Заслуженное поощрение воспринимается воспитанником как награда за труд и вызывает удовлетворение, стремление к совершенству.

Как определить заслуженность поощрения?

Во-первых, заслуженное поощрение воспринимается не только самим воспитанником, но и его окружением, вызывая у них восхищение, гордость, иногда даже ревность, желание быть таким, как он. «Сила воспитательного влияния поощрения зависит от того, насколько оно объективно и находит поддержку в общественном мнении коллектива» [192, с. 319].

Признаком заслуженности поощрения, во-вторых, является то, что поощряется не только достижение, но и усилие, желание, стремление добиваться успеха. «Не успех, а усилие заслуживает награды», - писал английский писатель Джон Рескин [172]. Поощрение усилия приведет к успеху.

В-третьих, поощрение с авансом (то есть незаслуженное поощрение) может быть заслуженным, если оно способствует улучшению воспитанника. Интересный пример можно привести из жизни народного поэта Башкортостана, Героя Социалистического труда Мустая Карима. Он писал: «Один досадный случай на всю жизнь врезался в мою память. Шел районный слет юных корреспондентов. На заключительном вечере я прочитал свое стихотворение. Потом один солидный дядя, подводя итоги слету, начал без меры хвалить меня. Он говорил, что мои стихи известны не только в Кляше и в райцентре Чишмы, но уже и в самой Уфе. Мне было отлично известно, что в Чишмах меня слушали впервые, да и то не внимательно, а в Уфе о моих стихах вообще не имеют понятия. Я сидел, опустив голову, как будто украл, присвоил чужое, мне неположенное» [74, с. 285].

В данном случае поощрение сделано с авансом. Оно воспринято Мустаем, несмотря на то, что он «сидел, опустив голову». Если бы не было этого «незаслуженного» заслуженного поощрения, он, может быть, не стал бы всемирно известным поэтом. Данное поощрение ему указал путь в литературной карьере, заставил трудиться, чтобы заслужить поощрение с авансом.

В-четвертых, поощрение, сделанное с учетом индивидуальных особенностей воспитанника, как правило,

бывает заслуженным. «Коня хвали через месяц, жену – через год», - гласит башкирская пословица. Это означает, что прежде, чем поощрять человека, необходимо внимательно изучать его, установить соответствие данного поощрения его характеру. Человека пассивного, неуверенного, подавленного при первой же возможности надо стараться поощрять. Другого, у которого появились симптомы зазнайства, высокомерия, не надо торопиться поощрять. Все это будет заслуженным и правильным.

Незаслуженное поощрение приводит к отрицательным последствиям. Ребенок легкомысленно будет относиться к жизни, привыкнет к поощрениям. Трудности, наказания у него вызовут истерику, стресс, апатию. Незаслуженное поощрение иногда превращается в наказание. Такой ребенок ощущает неприязнь со стороны товарищей, изолируется, замыкается. Ему присваивается прозвище «любимчик учителя». Наглядным и ярким примером превращения поощрения в наказание является «Золотая малиновая ветка». «Среди множества престижных наград в области кинематографа есть одна, получение которой может стать мини-трагедией для каждого истинного творца, - пишет «Комсомольская правда». – Речь идет о «Золотой малине». Ею ежегодно отмечаются худшие работы в нескольких категориях. Присуждение происходит как раз накануне торжественного вручения «Оскаров» [81].

2. Не надо поощрять человека за то, что ему дается легко, без особых усилий. Одним из примеров, свидетельствующих о нарушении данного требования является конкурс красоты, где призовые места определяются по природным показателям человека. Титулы «Мисс красоты» люди получают без особого труда. Конкурс «Учитель года» также проводится с нарушением вышеназванного требования. Поощряются не те педагоги, которые действительно добиваются высоких результатов в воспитании детей, а те, кто хорошо танцует, проводит урок в незнакомом классе, одним словом, выделяется формальными показателями. Присуждение им премий, почетных званий ориентирует остальных учителей на формальную работу.

Поощрение, полученное без напряженного, честного труда, отрицательно сказывается на характере как воспитанника, так и его окружающих. «Жизнь убеждает, - писал В.А. Сухомлинский, - если ребенок только «потребляет» радости, не добывая их трудом, напряжением духовных сил, его сердце может стать холодным, черствым, равнодушным» [203, с. 220].

3. Поощрение должно не только закреплять усвоенное, но и стимулировать активность воспитанника в будущем. Правильное поощрение вызывает движущую силу: интерес, желание,

стремление. Человек становится активным, деятельным. «Похвали человека – он годы свернет», - говорит пословица. Активность обеспечивается разными мотивами. Некоторым движет желание получить награду. Отрицать, в то же время переоценивать такой мотив нельзя. Его надо использовать на начальном этапе, чтобы потом заменить более важными социально значимыми мотивами. Других активизирует мотив подтверждения полученного поощрения. В этом отношении интересным является поведение М. Карима. «Всегда принимаю награду с тревогой, сомнениями, так как в будущем это накладывает на тебя еще большую ответственность, - пишет он. – Считаю, что любая награда – мерило и оценка твоего труда. Главное – не опозорить этих наград и почестей, двигаться дальше, не останавливаясь в пути. Впереди так много дел» [120, с. 56].

Поощрение, как правило, вызывая уверенность, активизирует личность. Это особенно заметно на примере закомплексованных, подавленных, потерявших надежду людей. Поэтому в работе с ними педагогу необходимо найти повод для применения данного метода.

Следует отметить, что поощрение одного человека активизирует и его окружающих.

Активности можно достичь, и поощряя самого себя. Поэтому к самооценке надо научить воспитанника. Такой человек испытывает огромное удовольствие от собственных успехов. Он, не дожидаясь внешних стимулов, продолжает активно совершенствовать себя. У него развитие становится стабильным, интенсивным. Некоторые отмечают, когда спортсмен хвалит себя за удачные действия, он играет лучше.

4. Материальное вознаграждение, использованное при поощрении, не должно вызывать у воспитанника стремления к наживе. В противном случае такое поощрение может испортить личность. Он, как наркоман, будет думать только о богатстве. Ради материального вознаграждения может использовать не честные, даже преступные способы, действия. У него могут появляться наглость, ложь, хитрость, эгоизм, жестокость и другие отрицательные черты характера. Духовная сторона у такого человека будет отставать в развитии. Наглядным примером этого является помещик Плюшкин из «Мертвых душ» Н.В. Гоголя. Он постоянно собирал хлам, никому ненужный мусор. Из-за жадности, несмотря на огромное богатство, жил в бедноте. А ведь причиной такого развития явилось то, что когда-то в воспитании его неумело использовалось материальное поощрение. Оно способствовало вытесне

нию из психики духовных начал. Несколько веков назад Джон Локк писал: «Нужно тщательно избегать поощрения детей путем награждения их вещами, которые им нравится. Кто дает своему сыну яблоко, или пряник, какой-либо другой из наиболее любимых им предметов этого рода с целью заставить его сидеть за книгой, тот только поощряет его любовь к удовольствиям и потворствует этой опасной склонности, которую надлежало бы всеми средствами обуздывать и подавлять в нем. … Чтобы сделать из него хорошего, разумного и доброжелательного человека, нужно научить его противостоять своим влечениям и отказывать в удовлетворении своему пристрастию к богатству, щегольству, лакомству и прочему, когда разум советует, а долг требует противоположного» [106, с. 61].

Однако некоторые родители до сих пор за успешную учебу своих детей награждают ценными вещами. В таких случаях стремление учиться заменяется стремлением получать материальное вознаграждение, что является опасным последствием педагогической ошибки родителей. Воспитанные таким образом дети безжалостны, ради богатства убивают родителей, бросают или продают собственных детей, грабят, воруют и т.д.

Поучительными примерами правильного восприятия метода поощрения являются следующие факты. Некоторые участники телешоу «Поле чудес» отказываются от приза, предпочитая игру. Они получают удовольствие не от приза, а от интеллектуальной работы. Есть учителя, которые, несмотря на маленькую зарплату, ни под каким предлогом не уходят из школы. Они говорят, что готовы работать даже бесплатно. Конечно, это фанатизм. Однако такие люди вызывают уважение.

5. Необходимо соблюдать научно обоснованную частоту поощрений. Каждое достижение не должно поощряться. В противном случае у человека возникнет привыкание к поощрениям, что чревато отрицательными последствиями. Он будет выполнять только действия, поручения, за которых будет материальное или моральное поощрение. Без них он проявлять активность не будет. Он напоминает животного, выступающего в цирке. Без приза – пищи животное не подчиняется дрессировщику. Из-за привыкания к поощрениям у воспитанника формируются такие отрицательные черты, как иждивенчество, пассивность, эгоизм, вещизм, равнодушие к людям и т.д. «Если мы будем каждый раз ждать благодарности за свои труды, то многократная головная боль нам обеспечена», - писал Карнеги [30, с. 195].

Следовательно, должна быть обоснованная периодичность

применения поощрения. А как определить это?

Во-первых, надо выявить внутреннее состояние человека на данный момент. Если он стал немножко: а) пассивным, чем вчера; б) неуверенным или подавленным; в) проявил сверхспособность; г) неожиданно добился успеха, то его надо обязательно поощрять. И поощрять до тех пор, пока у него не исчезнут перечисленные минусы или достигнутые успехи не стали привычными. И каждый раз, когда минусы возобновятся, повторить поощрение, найдя какой-то повод. Однако при этом надо стараться менять виды поощрения. Их разнообразие предупреждает искусственность действий педагога, обеспечивает новизну ситуации, впечатлений.

Поощрять надо кого-то и тогда, когда в классе появляются неорганизованность, равнодушие, расхлябанность. Для вывода коллектива из такой ситуации надо создавать героев. А на третьей стадии развития коллектива поощрение становится редким. В таком коллективе «каждый за всех, все за одного». Поэтому отношение коллектива, повседневное положительное влияние его на индивидуум, развитая самооценка каждого избавляет воспитанника от повседневного, внешнего стимулирования.

Таким образом, нет и не должно быть графика, расписания поощрений. Педагог, отлично владеющий педагогической теорией, сам определяет кого, когда, за что, как поощрять.

6. При поощрении необходимо использовать адекватные средства. У башкир пословица есть: «и пуговица, и верблюд – подарок». «Дареному коню в зубы не смотрят», - говорят русские. Ценность представляет не сам подарок, а отношение, оценка, признание, уважение. Моральные виды поощрения придуманы народом именно из-за этих педагогических соображений. Поэтому надо научить воспитанника наслаждаться такими поощрениями, как занесение на Доску почета, объявление благодарности, вручение почетной грамоты, открыток, присвоение почетных званий, поручение более ответственных общественных поручений и т.д. Их надо выбирать с учетом индивидуальных особенностей человека.

Наглядным примером выбора неадекватных средств при поощрении является телевизионная игра «Поле чудес». За случайное попадание на слово «приз» при вращении …, за угадывание слова по буквам после многократных попыток дают дорогие подарки, даже автомобиль. Ведь участники довольно часто не помнят даже условия задания, а случайно называют одну из 33 букв. Для этого особого ума, способностей не надо. Игроки незаслуженно обладают такими дорогими подарками. Таким

образом, «Поле чудес» учит участников и зрителей страны неправильно применять метод поощрения.

Метод поощрения применяется не изолированно от других методов. Он, например, сочетается с рикошетом. Он положительно влияет не только на человека, кого непосредственно поощряют, но и окружающих его людей. И у них появляется желание быть поощренным, из-за чего начинают совершенствовать себя. Окружающие люди хотят быть похожими на героя. Значит, появляется метод подражания. Поощрение часто сочетается с одобрением. Одобрение, противовес утверждениям отдельных ученых, не является видом (или формой как они называют) поощрения. «Одобрение – простейший вид поощрения», - пишет И.П. Подласый [163, с. 126]. Одобрение – самостоятельный метод педагогического процесса. Если в нем поощрение не присутствует, то в поощрении одобрение содержится, что свидетельствуют о сочетаемости этих методов.

Поощрение может применяться и с методом бумеранга. Особенно это наблюдается тогда, когда поощряют своих товарищей активисты класса: староста или организаторы того или иного мероприятия. Как известно, поощряющий всегда выступает как субъект педагогического процесса и, поощряя других, сам тоже воспитывается.

Таковы основные положения правильного выбора и умелого применения метода поощрения.

§3. Правильный выбор и умелое применение метода наказания

«…Наказание как метод педагогической коррекции на протяжении столетий вызывал противоречивые суждения и оценки», - пишет С.А. Г утман [43, с. 185]. «В первые годы существования советской школы многие видные деятели народного образования и педагоги негативно относились к применению поощрений, и особенно наказаний, в советской школе. Так, первый нарком просвещения А.В. Луначарский в таком основополагающем документе, как «Основные принципы единой трудовой школы» (1918 г.) писал: «…никакая строгость, никакие наказания не могут иметь места в обновленной школе» [126, с. 143]. Активным сторонником отмены наказаний был и П.П. Блонский. В статье «О наказаниях» (1924 г.) он писал, что поощрения и наказания порождают соперничество среди детей.

В выступлениях Н.К. Крупской в 20-е гг. также проявилось критическое отношение к применению поощрений, и особенно

наказаний, в советской школе. Это было связано с критикой системы поощрений и наказаний, применяемых в буржуазной школе. Как и другие передовые педагоги, Н.К. Крупская решительно выступала против системы надзора и угроз, против розг и карцера, применявшихся в дореволюционной школе» [20, с. 185]. А.С. Макаренко был другого мнения. Он писал: «Страх педагогов перед наказанием проистекает из боязни возродить нравы старой школы» [109, с . 49-50].

Сегодня даже нет правильного научного определения об этом методе. В учебнике «Педагогика», выпущенном под ред. профессора Л.П. Крившенко и др., говорится, что «наказание – это выражение отрицательной оценки, осуждения действий и поступков, противоречащих нормам поведения» [150, с . 137].

«Выражение отрицательной оценки, осуждение» - только отдельные свойства наказания, а не само наказание. Они могут выражаться и другими методами: критикой, замечанием, неодобрением и т.д. Наказание, на наш взгляд, - способ передачи и усвоения содержания педагогического процесса путем причинения воспитаннику моральной (душевной) боли за недобросовестное отношение к выполнению своих обязанностей. Механизм воздействия наказания заключается в том, что оно вызывает у человека неприятные переживания, чувства стыда, неловкость, боль, лишает удовольствий за нарушения установленных правил. Правильно и своевременно примененное наказание помогает понять ошибочность действий, корректирует поведение, формирует желание не допускать ошибок в будущем. Поэтому наказание – важный и полезный метод. Не надо спорить о нужности или ненужности его. «Мошер доказал, что человек, преступая религиозные, моральные или этические нормы, обречен на наказание» [66, с. 399]. То есть нарушитель должен чувствовать свою вину и признавать право на наказание. Не имеет значения, кто будет наказывать его: старшие, должностные лица, бог или он сам. Роль и значение наказания правильно отражается в религии. Она утверждает, что бог видит все грехи человека, за которые он обязательно будет наказан. Грешный будет гореть в аду. Каждый верующий знает об этом и старается не делать неправильных шагов.

«Наказание должно быть объявлено такой же естественной, простой и логически вместимой мерой, как и всякая другая мера», - писал А.С. Макаренко [108, с. 209].

При наказании применяется много средств. К ним, например, относятся: замечание, предупреждение, выговор, перевод в другой класс, школу, отметки, запись в дневнике, штраф, угол, критическая статья и т.д. Из этих средств

образуются многочисленные варианты наказания: объявление замечания (предупреждения, выговора); исключение из школы; причинение физической боли; отсрочка или отказ выполнения обещания; изоляция от друзей; оценка отрицательной отметкой; составление дисциплинарных записей в дневнике; наложение штрафа; объявление наряда; лишение поручений; лишение удовольствия; ограничение прав; отказ от поощрения и т.д.

Некоторые особенности метода наказания требуют более грамотного, осторожного применения его. К сожалению, в жизни довольно часто наблюдаются ошибки. Самой распространенной среди них является несправедливое наказание человека. Народ – великий и главный воспитатель – понимал необходимость справедливого наказания. «Не за того волка бьют, что сер, а за то, что овцу съел», - говорит русская пословица. «Лучше десять виновных простить, чем наказать одного безвинного», - говорится в другой пословице.

А какое наказание является справедливым? Как определять это? Во-первых, должно быть нарушение установленных правил, норм поведения, за которые предусмотрены те или иные наказания. Во-вторых, знание человеком, что эти правила нельзя нарушать, что за них наказывают. В-третьих, субъект педагогического процесса должен убедиться, что именно наказание приведет к корректировке поведения данного воспитанника. Справедливым наказание будет и тогда, когда наказывается человек по существу нарушения, а не по второстепенным, вытекающим из этого нарушения, признакам. Например, ученик пропускает занятия, но при этом не отстает от своих товарищей, наверное, самостоятельно изучает их или заранее уже знает. За эти пропуски нежелательно его наказывать, так как на занятия ходят для изучения и усвоения содержания ПП. А если другой ученик плохо усваивает материал из-за регулярных пропусков занятий по неуважительной причине, его надо наказывать и не за то, что не усвоил содержание, а за то, что пропускает занятие. Потому что именно пропуски являются причиной его неуспеваемости. А если он, прекращая пропускать занятия, начинает плохо усваивать темы из-за равнодушного или отрицательного отношения к учебе, то его надо наказать именно за такое отношение. Одним словом надо наказывать за главную причину. Такое наказание будет справедливым.

Причины несправедливого наказания разные. Часто оно является результатом поверхностного отношения к выяснению причин нарушений, плохой осведомленности о характере воспитанника. Такое наблюдается, например, тогда, когда педагог или родитель в данный момент озабочен чем-то другим,

раздражителен, устал. Народ говорит: «Прежде чем наказать, посчитай до ста». «Наказание – тонкое дело», - отмечает А.С. Макаренко [108, с. 279]. Поэтому необходимо уметь наказывать.

Несправедливое наказание приводит к отрицательным результатам. Оно «огрубляет человеческую душу, озлобляет и ожесточает ее» [201, с. 36], вызывает обиду. А обида в свою очередь формирует агрессивного, жестокого, недоброго человека.

Следующая ошибка – необеспечение восприятия воспитанником налагаемого наказания. Наказание должно восприниматься человеком. Это означает, что он согласен с ним, адекватно переживает, осознает свою ошибку, признает вину и делает соответствующие выводы. Невосприятие проявляется в равнодушии воспитанника к наказанию или в несогласии с ним. Он может сопротивляться или даже необоснованно обижаться. Такое невоспринятое наказание отрицательно сказывается на характере. Он становится вредным, ненужным.

А как обеспечить восприятие наказания?

В первую очередь необходимо наказывать человека с учетом его индивидуальных особенностей. Иногда за один и тот же поступок разных воспитанников приходится наказывать по-разному. Добросовестного ребенка, допустившего данное нарушение случайно без какой-либо корысти, достаточно слегка пожурить, а тех, для кого нарушение – привычное явление, наказать более строго. Неуверенных нежелательно публично и слишком строго наказывать. Вариантов действий много.

Восприятие наказания зависит и от взаимоотношений ученика с учителем. «Даже к мягкому порицанию авторитетного, уважаемого, любимого педагога относятся болезненно. И, наоборот, заслуженное наказание со стороны малоавторитетного воспитателя воспринимается как придирчивость и несправедливость и не имеет воспитательной ценности» [200, с. 185].

Восприятие наказания происходит тогда, когда смысл, цель наказания понимается воспитанником, когда он признает свою вину. Поэтому педагог должен комментировать, объяснять нарушение, его реальные и возможные последствия. Для этого он проблему тщательно изучает. В необходимых случаях требует письменного объяснения, организует предварительное обсуждение. Оправдывает и «отсрочка» наказания. А.С. Макаренко, например, не сразу наказывал колонистов, назначал время для встречи и давал возможность ему осмыслить, оценить свою ошибку, тем самым наказание заменил самонаказанием. Иногда он приглашал нарушителя и заставлял сидеть его в своем кабинете, не обсуждая происходящее, отпускал его. Это тоже

способствовал восприятию наказания.

Для обеспечения восприятия наказания необходимо регулярно и обоснованно менять виды наказания одного и того же воспитанника. Если одно и то же наказание применяется часто, то происходит привыкание к нему. Ухудшается восприятие его. Непривычность наказания лучше воздействует на человека. Иногда даже можно наказать через «поощрение». Например, предоставление ему льготы, что должно восприниматься им как наказание.

В некоторых случаях наказание вместо чувства стыда вызывает лишь страдание, например, тогда, когда лишают его каких-то льгот, материальных благ, причиняют физическую боль. «Я не могу поэтому признать полезным для ребенка какое бы ни было наказание, при котором стыд пострадать за совершенный поступок не действует на него сильнее, чем само страдание», - писал Д. Локк [106, с. 60] . Такое наказание не вызывает у воспитанника желания совершенствовать себя. У него возникает только мотив избежания страдания, боли. Из-за этого он старается скрывать свои нарушения, а не избавляться от недостатков в характере, приведенных к нарушению. В результате у него формируются трусливость, двуличие и т.д. Все это говорит о том, что наказание не попало в « мишень ». Оно должно было вызывать чувство стыда. Чувство стыда является великим завоеванием человечества.

Несоразмерное, неадекватное наказание, к сожалению, является достаточно распространенной ошибкой в воспитании. Применение телесного наказания – яркий пример тому. При этом методе причиненная боль выводит чувство стыда на второй план, из-за чего педагогическое воздействие становится неэффективным. Физическое наказание в нашей стране , к сожалению, применяется довольно часто. Около 50% школьников заявляют, что в их семье родители бьют детей. Самое ужасное то, что такое наказание применяется и некоторыми педагогами. 17% учащимися отмечается это.

Отношение к телесному наказанию среди родителей и педагогов не однозначное. Ломоносов, например, рекомендовал применять его, правда, как исключительная мера. Д. Локк считал, что «побои и все прочие виды унижающих телесных наказаний не являются подходящими» [106, с. 61]. Народ не одобряет этого наказания. «Детей побоями не учат, добрым словом учат», - говорит он.

Телесное наказание приводит к отрицательным последствиям. Оно вызывает патологический страх от телесной боли. «Умный слова боится, а дурак дубины», - гласит пословица.

Человек, подвергающийся к физическим наказаниям, обычно не имеет силы воли, выдержанности, терпения, храбрости, принципиальности, самоотверженности. В экстремальных ситуациях он думает только о самосохранении. Родственники, друзья его не интересуют. Телесное наказание делает воспитанника жестоким, агрессивным. Оно ухудшает взаимоотношения детей с родителями и всеми другими, кто причиняет физическую боль. А плохие отношения часто приводят к конфликтам, дракам, травмам, убийствам.

Разновидностью физического наказания является лишение воспитанника естественных, биологических, физиологических потребностей. К сожалению, такое тоже встречается. К ним относятся, например, такие наказания, как лишение человека обеда, отдыха, привлечение к непосильному труду, лишение сна, общения со сверстниками и т.д. Такое наказание не способствует правильному развитию личности.

В применении наказания некоторыми педагогами допускаются унижение, оскорбление. По отношению к нарушителю применяются такие слова: невежда, бездарь, глупец, маньяк и т.д. Употребляются пословицы типа «яблоко от яблони далеко не падает». При этом упоминаются все его предыдущие грехи. Делается вывод о его безнадежности и т.д. Я знаю одного доктора филологических наук, который до сих пор не может избавиться от комплекса, что у него безобразный внешний вид. Оказывается, мама его в детстве обзывала «уродом». Наказание – своеобразное предъявление требования к личности с целью его перевоспитания. Поэтому требовательность должна сочетаться с уважением.

Иногда и публичное наказание способствует унижению воспитанника. Поэтому такое наказание надо применять с большой осторожностью. В некоторых случаях полезным бывает наказание без свидетелей.

Частое наказание также является ошибкой. О том, что нельзя часто наказывать ребенка говорил А.С. Макаренко. Он писал, что «наказывать как можно реже, только в том случае, когда без наказания нельзя обойтись, когда явно целесообразно» [109, с. 49-50]. А на вопрос, почему нельзя часто наказывать воспитанника, отвечает народ своей пословицей: «если человека каждый день называют свиньей, то через месяц он захрюкает». Частое наказание приводит к привыканию к нему. Для такого человека наказание перестает быть воспитательной силой. Воспитанник становится равнодушным сначала к наказанию, затем к себе, окружающим и к жизни.

В определенных случаях наказание можно заменить,

например, такими методами, как замечание, беседа, прощение, предоставление шансов.

А как определить периодичность, частоту наказаний? Для этого необходимо систематически и тщательно наблюдать воспитанника, чтобы не допустить привыкание его к наказанию. Для предупреждения этого надо добиться сильного воздействия на него первого наказания. Наказание должно воздействовать универсально, то есть не только устранять данную ошибку, но и внушить человеку мысль о недопустимости любого нарушения. Тогда отпадает необходимость частого использования наказания. Также надо стараться как-то чередовать наказание с поощрением, т.е. находить хоть маленький повод для положительной оценки.

Эти и другие ошибки снижают эффективность педагогического процесса. Для предупреждения их педагогу необходимо постоянно повышать свои знания, умения по применению метода наказания.

Наказание не изолировано от других методов. Выше говорилось о связи его с поощрением. Оно может сочетаться и с такими методами, как требование, «слепого человека», анализа, слухового и зрительного восприятия, сравнения, рикошета и т.д.

В заключение можно сделать некоторые выводы по правильному выбору и умелому применению метода наказания:

- необходимо снять вопрос о том, надо ли наказывать или нет. Наказание, как и все другие методы, объективно существует. Нельзя считать его второстепенным методом. Он нужный и важный метод;

- допущение ошибок в применении метода наказания чревато серьезными последствиями. Поэтому необходимо постоянно и целенаправленно учиться его применению;

- при выборе метода наказания надо учитывать следующие факторы: наличие и сущность нарушения; степень вины нарушителя; его индивидуальные особенности; общественное значение данного нарушения и т.д.

- для обеспечения эффективности метода наказания необходимо реализовать следующие условия: правильный выбор метода; справедливость наказания; обеспечение восприятия воспитанником наказания; адекватность наказания; не унижать, не оскорблять человека наказанием; предупреждение привыкания воспитанника к наказанию и т.д.

§3. Правильный выбор и умелое применение метода подражания

В педагогической науке понятие «метод подражания» редко применяется. Вместо него употребляется «метод примера». «Важным методом воспитания …является пример», - пишет доктор педагогических наук, профессор, академик АПН СССР Г.И. Щукина [149, с. 45]. Так написано во всех учебниках педагогики, предназначенных для студентов педагогических вузов [163, с . 113; 154, с. 321-340].

Однако следует отметить, что «пример» методом может назвать только тот человек, который не имеет четкого представления о педагогическом процессе, о его структуре. Педагогический процесс, как выяснено нашими исследованиями, состоит из десяти компонентов: объект, субъект, цель, содержание, формы, средства, методы, принципы, движущие силы, результат. Пример относится к средствам, а не к методам. Метод – это способ передачи и усвоения содержания. Когда человек начинает получать знания, умения навыки, черты характера, отношения, эмоции с примера (образца), тогда мы можем говорить, что появился метод подражания.

«Подражание – следование какому-либо примеру, образцу», - говорится в словаре-справочнике по возрастной и педагогической психологии, выпущенном под редакцией М.В. Гамезо [195]. В другом словаре подражание объясняется как «воспроизведение, копирование двигательных и социальных, культурных стереотипов» [164, с. 52]. Однако в этих определениях суть рассматриваемого метода не отражается. Подражание – не «следование какому-либо примеру, образцу», не «воспроизведение, копирование» чего-то, а способ усвоения содержания педагогического процесса путем воспроизведения, копирования поведения другого человека, свойств одушевленных и неодушевленных предметов.

Методом подражания пользуется только объект педагогического процесса. Субъект, заставляющий объекта подражать ему, превращается в средство. Подражание - полезный метод. Его значение отмечается с древних времен. Еще древнегреческий философ Сенека говорил: «Трудно привести к добру нравоучением, легко примером» [20, с. 137]. К.Д. Ушинский писал: «Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был продуман, не может заменить личность в деле воспитания. … Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер» [209, с. 63-64]. А. Эйнштейн тоже высоко ценил этот метод. «Моральные качества выдающейся личности имеют, - писал он, - большое значение для данного поколения и всего хода истории, чем чисто

интеллектуальные достижения» [221].

Из современных российских педагогов Н.А. Болдырев подтвердил мнения предшественников о значении подражания. Он писал: «Никакие слова не могут дать такого ясного, наглядного и конкретного представления о том, что хорошо и что плохо, как поступки, поведение окружающих» [20, с. 137].

Действительно, многие знания, умения, навыки, черты характера, отношения приобретаются методом подражания. Особенно в детском возрасте. Ребенок языку, речи учится исключительно этим методом. Он копирует и воспроизводит многие действия родителей, окружающих людей. Имитирует водителя, летчика, птиц, даже неодушевленные предметы. В младшем и подростковом школьном возрасте он подражает и сверстникам. Народный поэт Башкортостана М. Карим писал: «Юный поэт, прежде чем следовать Пушкину, Тукаю, Бабичу или Саляму, подражает своим сверстникам. Помнится, мы в ауле начинали писать вдвоем с дружком Ташбаем. И не знали устали, подражая друг другу. Он пишет об озере Акманай, я воспеваю озеро Ишбай. Я пою гору Сагыл, он восхваляет Девичью Гору. О Чапаеве пишем оба» [74, с. 307].

Из-за своей значительности метод подражания довольно широко применяется. Некоторые подражают всю жизнь, другие кому-то во всем, третьи - отдельным свойствам. Подражают преступникам, предкам, мертвым. Существуют фанаты, которые даже меняют свой внешний вид, превращаясь в двойники своих кумиров.

Подражание обеспечивает конкретность, наглядность восприятия. Оно вызывает уверенность, закрепляет содержание в памяти. Не только человек, который подражает, получает пользу от этого метода, но и тот, кому подражают. Если он знает, что ему подражают, то у него появляется желание сохранить, умножить свой имидж. Однако, несмотря на такую популярность метода подражания, нельзя переоценивать его. Всемирно известный писатель Л.Н. Толстой считал, что «все или 0,999 воспитания сводится к примеру».

Переоценка этого метода приводит к отрицательным последствиям. Человек, воспитанный преимущественно этим методом, может стать «заложником» своего кумира, его копией, двойником. Он потеряет свою индивидуальность, лишится творчества и в своем развитии дальше подражаемого объекта не пойдет. Тот же Мустай Карим привел пример о вреде чрезмерного подражания, переоценки его роли. Он говорил, что в студенческие годы они активно подражали друг другу. «И мы, как мальчики, устраивающие переполох и драчку из-за зернышка,

приманки, рвали друг у друга находку, осчастливившую одного из нас. Ничуть не утруждая себя поисками, не потому ли наше развитие шло медленно, а кое-кто, несмотря на дарование, так и топтался на месте» [74, с. 307].

В чем же состоит механизм воздействия метода подражания на воспитанника?

Во-первых, это связано с природной склонностью человека подражать. Она « наиболее сильно развита у детей младшего возраста… Не имея достаточных знаний и жизненного опыта, они присматриваются к поступкам и действиям окружающих, подражают им, стараются вести себя так, как ведут взрослые товарищи. Замечательный педагог Я.А. Коменский в капитальном труде «Великая дидактика» подчеркивал, что дети «учатся раньше подражать, чем познавать» [20, с. 138]. Стремление, желание стать взрослым усиливает подражательную активность.

Следует отметить, что склонность к подражанию бывает не только у детей, она встречается и у взрослых. Только у них она более осознанная, объективная.

Следующей деталью механизма воздействия подражания являются восхищение, удивление, уважение, положительное отношение к тому, чему или кому предстоит подражать. Они возникают тогда, когда между воспитанником и подражаемым объектом имеется некоторый зазор в уровня х развития. Восхищение, например, усиливается, когда идеализируемый объект или его отдельные свойства слишком яркие, привлекательны. Однако не каждый человек, не каждое явление вызывает восхищение. Оно происходит избирательно. Его возникновение зависит от направленности личности, его кругозора, уровня развития, интересов, цели и т.д. Людям с положительной направленностью нравятся положительные идеалы. Они, например, подражают Л. Толстому, Г. Добросклонову, Акъял-батыру, Салавату Юлаеву и другим. А те, у кого направленность с отрицательным знаком, восхищаются авторитетами преступного мира, Гитлером, Сталином, террористами. Восхищение зависит и от отношения конкретных людей к воспитаннику. Человека добродушного, заботливого к себе воспитанник уважает, любит. А тот человек, который плохо относится к нему, отталкивает. Всеобщее уважение, любовь к В. Сухомлинскому со стороны учащихся объясняется тем, что он «не был для ребенка вестником горя» [203, с. 169]. Все силы, творчество, время, жизнь отдал детям. Педагогический и гражданский героизм В.А. Сухомлинского и сегодня, после его смерти, восхищает педагогов. Многие учителя хотят быть похожими на него.

Следующим элементом механизма воздействия метода подражания является стремление человека к совершенству, желание быть таким, какими являются окружающие люди. В зависимости от своей направленности он выбирает объект подражания. После этого он усиливает внимание на него, духовно сближается с ним, повторяет, воспроизводит, копирует его действия, стиль мышления, поведение. Эти действия составляют содержание деятельности воспитанника. Усвоение их меняет его, делает похожим на кумира.

В педагогической работе необходимо учитывать механизм воздействия метода подражания. На их основе определяются условия эффективного применения его. Среди них на первом месте стоит подготовленность педагога и самих учащихся к применению его. Они должны обладать знаниями, умениями, навыками применения метода подражания. К сожалению, значительная часть педагогов не владеет этой методикой. Ими допускаются ошибки. Во-первых, многие из них неправильно определяют объект подражания. Кумирами их, к сожалению, являются учителя и ученые, которые того не заслуживают. «Я работаю по Занкову» - так заявляющих педагогов можно встретить в любой школе. Работают «по Шаталову». Идеализируются авторы деятельностного подхода (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн), развивающего обучения (В.В. Давыдов, А.З. Рахимов, личностно-ориентированного воспитания (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова), компетенностного подхода (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, В.В. Селевко, Е.В. Бондаревская, О.Е. Лебедев) и других вредных мифов. Ложные кумиры создаются с помощью конкурса «Учитель года», где победитель определяется не по конечному результату педагогической работы, а по несущественным показателям [184, С. 43-44; С. 93-101; С. 157-164].

Педагоги «повышают» свое мастерство путем посещения открытых уроков, подражая кому-то. Это считается у нас очень важным и «плодотворным» способом повышения квалификации. Министерство образования Республики Башкортостан, его печатные органы, издательства постоянно выпускают книги, методические рекомендации с готовыми сценариями уроков. Учителя ими охотно пользуются, хотя для каждого нужны свои проекты педагогического процесса. Все это свидетельствует о такой ошибке, как абсолютизация, слепое применение метода подражания.

Эти и другие ошибки лишают педагога творчества, не позволяют ему развиваться.

Чем объясняется неподготовленность педагогов к применению метода подражания? Основной причиной этого является низкое качество педагогических учебников. В науке методы до сих пор объясняются неправильно. И метод подражания не имеет научного объяснения. Как было отмечено выше, ученые его даже путают со средством, называя методом примера. Из это го вытекают другие, не менее серьезные причины неподготовленности педагогов к применению рассматриваемого метода. Следующей причиной можно считать то, что многих учителей не интересует результат своей работы. Формализм так сильно распространен в системе образования. Например, для того чтобы стать примерным учителем, достаточно побеждать в конкурсе «Учитель года», демонстрируя свое мировоззрение (а не уровень развития учащихся), «хорошо» проведенный урок, визитку и т.д. Поэтому учителя особо не стараются повышать свою квалификацию, не ищут, не находят условий эффективного применения метода подражания. Зачем это им, если мастерство не определяется результатами труда?

Неподготовленность педагогов к применению метода подражания как эхо отражается на воспитанниках. К сожалению, не все дети владеют умением подражать. У них в этом плане наблюдается ряд недостатков. Некоторые неправильно выбирают объект подражания. При этом их привлекает только внешняя сторона кумира. Из-за этого определенная часть современной молодежи старается подражать праздной жизни отдельных сомнительных людей. Это опасно. Такие воспитанники со временем могут выбирать нечестный путь жизни. Некоторые выбирают объект подражания по необъективной рекламе. Кого показывают по телевизору, кто в центре внимания по должности, а не по положительным заслугам, тому и подражают. Однако эти активные персонажи не всегда достойны подражания.

Чрезмерно сильное подражание является еще одной ошибкой молодежи. Это особенно наблюдается у фанатов. Такой человек идет на все, чтобы походить на своего кумира. Делает косметическую операцию, чтобы быть похожим на него. Такое подражание свидетельствует о психическом отклонении и к хорошему не приводит.

Еще одним недостатком в применении данного метода можно считать усвоение наряду с положительными и отрицательные свойства подражаемого объекта. Это особенно наблюдается при подражании родителям. Дети знают, что родителей надо уважать, любить, поэтому часто неосознанно воспринимают их недостатки. Данной ошибкой умело пользуются руководители сект. Они правильную, добрую истину преподносят

вместе с плохими своими намерениями и разрушают личность.

Следующей ошибкой является переоценка метода подражания, постоянное применение его в ущерб другим методам. Всегда всему нельзя подражать. Это лишает человека самостоятельности, самобытности, индивидуальности, замедляет его развитие.

Причинами неподготовленности воспитанников к применению метода подражания являются: отсутствие целенаправленной работы со стороны педагогов, родителей по обучению их этому методу; ограниченность, в некоторых случаях даже отсутствие вокруг того или иного воспитанника идеальных, честных людей для подражания; ослабление уважительного отношения к людям, прежде всего, к старшим и т.д.

Все это говорит о том, что надо что-то делать по вооружению людей, в том числе и педагогов, и воспитанников, методикой подражания. Для этого с помощью воспитания поднять педагогическую культуру населения, улучшить взаимоотношения людей. Выращивать настоящие идеалы, подражание которым способствует формированию положительных личностей. Детей надо научить отличать плохое от хорошего, формировать у них желание стать хорошим, полезным человеком, привычку подражать положительным героям.

Следующим условием эффективного применения метода подражания является наличие средств, необходимых для этого и умелое применение их. Окружающая действительность располагает достаточно богатой системой средств в этом плане. К ним, например, относятся:

- названия населенных пунктов, улиц, парков, учреждений, орденов, медалей, носящих имена великих людей;

- аллеи героев, памятники, мавзолеи, музеи, мемориальные доски, кабинеты боевой славы;

- знаменательные даты, почетные доски, вечера чествования юбиляров;

- биографии людей, пример, книги серии «Жизнь замечательных людей», литературные образы;

- окружающие люди, их действия, поступки и т.д.

В программах учебных дисциплин общеобразовательной школы биографии людей (ученых, писателей, артистов, героев) занимают достаточно много места. Правильное использование их, несомненно, способствует подражанию. Однако некоторые учителя не уделяют внимания их изучению. Они считают, что биография не главное, а главное заслуги человека, их открытия, результаты деятельности. Даже среди ученых иногда идут споры о том, что надо ли изучать в школе биографии. Мы отвечаем:

надо.

Понимая значение и роль биографии в воспитании, мы в Сибайском институте (филиале) Башкирского государственного университета ввели специальный предмет «Биография как средство изучения педагогики и психологии». Его изучают будущие педагоги-психологи с 1998 года. Предмет обогащает студентов знаниями о жизненных путях известных людей, вызывает желание и привычку изучать педагогику и психологию на реальных жизненных фактах. Учит их применять метод подражания.

Еще одним условием эффективности метода подражания является правильный выбор его. При этом требуется учитывать ряд факторов. Во-первых, надо убедиться в том, что именно этот метод обеспечит оптимальное, качественное усвоение запланированного содержания. То или иное содержание может усвоиться разными методами. Среди них выбираешь подражание за его преимущества перед ними. Сравниваешь надежность, экономичность методов. Выбор подражания зависит и от средств педагогического процесса. При отсутствии необходимых средств: кумиров, биографий, достоверных данных, раскрывающих характеры великих людей, применение метода подражания становится невозможным. При выборе данного метода необходимо учитывать и индивидуальные особенности воспитуемого. Если он склонен фанатично последовать примеру другого человека, то желательно в работе с ним применять другие методы. Факторов, влияющих на выбор подражания, не ограничивается этим. Педагог, хорошо владеющий педагогической теорией, способен правильно выбрать его с учетом и других факторов.

Правильность выбора метода подражания определяется, как правило, результатом ПП. Если результат полноценный, если он получен оптимальным путем, значит, метод выбран правильно. Хотя следует отметить, что правильный выбор еще не обеспечивает качественный результат. Качество зависит и от умения его применять.

Качество метода подражания зависит и от правильного выбора подражаемого объекта. Подражаемых объектов бесчисленно. Это люди, идеалы, литературные образы, черты характера, действия, поступки, бог и т.д. Многочисленность объектов требует выбора. К сожалению, многие люди выбирать не умеют. Конечно, надо выбирать идеального человека, его положительные качества. Идеальным образом для подражания является бог. У него нет никаких недостатков. Верующий человек, следуя за богом, фактически подражает ему и становится

воспитанным. На этом примере видна роль метода подражания в формировании личности. Понимая это, многие люди и раньше, и сегодня занимаются созданием образов на земле, подобных богу. Такими были Гитлер, Сталин, Ленин и другие вожди различных народов. Можно подражать этим людям? Прежде, чем ответить на этот вопрос, сначала тщательно надо изучать характер, мировоззрение, цели подражаемого объекта. Если они у него позитивны, положительны, то можно подражать. Однако не каждый человек, особенно, ребенок, иногда не способен самостоятельно оценить. Поэтому взрослые должны им помогать.

В народных сказках, в отличие от религии, почти нет отдельных совершенно идеальных персонажей. В башкирской народной сказке «Акъял-батыр», например, идеальный образ представлен в трех персонажах: Акъял-батыр, Урман-батыр, Югерек-батыр. Все они отличаются друг от друга. У всех есть недостатки, слабости, несмотря на то, что они положительные герои. Это, мне кажется, народом сделано специально, чтобы слушатели научились отличать недостатки от достоинств. С другой стороны, такие сказки внушают мысль о том, что надо подражать обобщенному идеалу, отдельные стороны которого воплощены у различных людей.

Любой учитель обязан быть авторитетом не только для своих воспитанников, но и для родителей, окружающих людей. К сожалению, это требование не всегда соблюдается. Встречаются учителя – пьяницы, воры, преступники, взяточники и т.д. «Воспитательное воздействие личного примера взрослых во многом зависит от их авторитета. Школьники подражают взрослым лишь в том случае, если они пользуются авторитетом. Чем выше авторитет взрослых, тем сильнее влияют они на сознание и поведение учеников. Поэтому завоевание авторитета учителем и родителями – одно из важнейших условий повышения воспитательной силы их личного примера», – пишет Н.И. Болдырев [20, с. 145].

Эмоциональная обстановка усиливает подражаемость воспринимаемого объекта. Это объясняется тем, что он, вызывая восхищение, удивление, восторг, радость, привлекает внимание воспитанника. «Однако подражает ребенок не всему, а тому, что производит на него эмоциональное впечатление и в чем находят свою реализацию уже ранее сформировавшиеся у него тенденции», - писал Г.С. Костюк [84, с. 142].

Эмоциональная обстановка обеспечивает полноценность восприятия, прочность усвоения подражаемого объекта и его свойств. Это ярко видно на примере фанатов эстрадных артистов. Их песни, красивый внешний вид, световое и декоративное

оформление сцены, зала так сильно влияют на них, и они начинают подражать кумирам, превращаясь в их двойники. Павел из города Севастополь повторяет Аллу Пугачеву во всем, что даже его трудно отличить от нее. В 60-е годы старшеклассники одной из школ организовали «вооруженный» отряд для того, чтобы односельчан избавить от невоспитанных людей и сделать всю деревню счастливой. Когда следователи начали изучать дело, выяснилось, что «виноват» Гриша Добросклонов из поэмы Некрасова «Кому на Руси жить хорошо?». Он так сильно воздействовал на учащихся, что каждый из этого отряда чувствовал себя Гришей Добросклоновым. Видимо, была допущена ошибка в изучении поэмы, которая чуть не привела к трагическим последствиям.

Этот пример подсказывает, что подражание объекта должно вызывать правильные эмоции, в то же время педагог обязан довести до воспитанника нормальный, гуманный путь реализации своих целей.

Созданию эмоциональной обстановки способствуют выразительное чтение, искренний задушевный рассказ, использование музыки, рисунков, картин, других декораций, применение таких форм, как экскурсии, диспут и т.д.

Следующим условием эффективности метода подражания является использование его во взаимосвязи с другими методами. Он связан, например, с методом поощрения. «Поощрение определяется тем, что оно обращает внимание других людей и общественного мнения на примеры, достойные подражания», - говорится в «Российской педагогической энциклопедии» [174, с. 174]. Подражание связано и с методом зрительного восприятия. Метод сравнения помогает оценить подражаемый объект, сравнивать его с эталоном. Подражание взаимодействует и такими методами, как показ, анализ, рикошет, дискуссия и т.д.

Все эти условия взаимосвязаны и в совокупности способствуют эффективности метода подражания.

В заключение хочется подчеркнуть один важный момент: воспитанник, подражающий кому-то, должен превращаться и в подражаемый объект. Если он все время только подражает, а не заслуживает сам для подражания, то надо считать, что данный метод не до конца выполняет свои функции.

§4. Правильный выбор и умелое применение метода бумеранга

Бумеранг – это способ усвоения содержания педагогического процесса во время воспитательной работы с объектом. «Объясняя детям, сама начала понимать», - призналась одна учительница в анекдоте. В данной ситуации она неосознанно призналась в применении метода бумеранга. «Учи других, и сам научишься», - гласит русская пословица. Метод бумеранга, по-другому, – это способ воздействия на воспитанника путем постановки его в положение учителя.

К сожалению, об этом методе известно мало. О нем нет серьезных научных трудов. Такое обстоятельство приводит к недооценке его. Он педагогами применяется в основном неосознанно.

Между тем, метод бумеранга обладает большими возможностями. Во-первых, он экономичен. Ведь, применяя его, одним выстрелом поймаешь несколько зайцев. Ученик, привлеченный учителем к работе с другим учеником, развивая подопечного, одновременно и сам развивается. У него появляются педагогические умения, стремление быть примером, достойным своего статуса. В то же время педагог в его лице приобретает помощника, из-за чего у него появляется дополнительное время для работы с другими воспитанниками. Это уже – третий заяц. Во-вторых, знания, умения, навыки, черты характера, отношения, полученные методом бумеранга, как правило, бывают прочными и разносторонними. Ученик, который привлечен к работе с другим учеником, обычно готовится более ответственно, чтобы научить его чему-либо. В это время он становится более активным, любопытным, читает, повторяет, обращается к педагогу за консультациями. Если его постоянно ставить в положение учителя, то он становится доброжелательным, привыкает всегда и всюду помогать другим. Этим самым он завоевывает авторитет, что немаловажно для дальнейшего его развития. В-третьих, метод бумеранга благоприятно влияет на формирование самостоятельности. А. Дистервег писал: «Любой метод… хороший в той мере, в какой пробуждает в нем

самодеятельность» [52, с. 128]. Ученик, применяемый метод бумеранга, самостоятельно работает с воспитанником. При этом, как правило, для него нет четких схем действий, контроля, значит, есть повод проявления творчества, изобретательности. Он даже тогда, когда привлечен к этой работе педагогом, находится в основном на свободном плавании.

Из-за таких положительных свойств метод бумеранга может применяться и для корректировки отклонений в развитии личности. Например, если неаккуратного, «грязного» ребенка назначить санитаром, то через некоторое время он может стать чистоплотным. Во время проверки чистоты товарищи ему сделают замечание, критикуют, и он вынужден привести себя в порядок. Выполнение педагогических обязанностей может исправить даже тех, кто встал на путь нарушения законов и норм морали. Не зря некоторые люди, став родителями, избавляются от своих серьезных недостатков. Такова роль и значение метода бумеранга в педагогическом процессе.

Механизм воздействия метода бумеранга заключается в следующем. Во время выполнения педагогических обязанностей ученик на себе испытывает трудности воспитательной работы, лучше понимает учителей и становится послушным, восприимчивым к воспитанию. Во-вторых, предъявляя требования к другому человеку, он подвергается самовнушению, в результате чего начинает отрицательно относиться к недостаткам, у него появляется желание стать хорошим человеком. В-третьих, во время этой работы он убеждается в том, что качество восприятия педагогического воздействия зависит от авторитета. Поэтому начинает заботиться о своем авторитете. Все это заставляет его работать над собой, и он становится и воспитанником, и воспитателем одновременно.

Эффективность метода бумеранга в первую очередь зависит от правильного его выбора. На выбор метода бумеранга влияют следующие факторы: готовность человека применять его; содержание педагогического процесса; взаимоотношения между объектом и субъектом; достаточность времени для того, чтобы получить запланированный результат с помощью бумеранга и т.д.

Готовность субъекта ПП к применению метода бумеранга довольно обширное понятие. Она включает в себя следующие аспекты: наличие желания помогать другому человеку; наличие необходимых для педагогической работы черт характера таких, как доброжелательность, настойчивость, сила воли, ответственность, уверенность и т.д.; овладение некоторые базовыми педагогическими умениями.

При выборе бумеранга учитывается и содержание

педагогического процесса. Например, на занятиях по химии нежелательно учащихся привлекать к демонстрации опытов. Правила техники безопасности не разрешает это. Изучение дискуссионных, малоисследованных вопросов не поручается детям.

Взаимоотношения между учениками также играют роль в выборе метода бумеранга. Если они не воспринимают друг друга, конфликтуют или между ними имеются другие какие-то барьеры, выбор данного метода нежелателен. Между этими учащимися деловое сотрудничество не возникнет.

Метод бумеранга выбирается и с учетом достаточности времени для получения запланированного результата. Результат, как правило, вызывает чувство удовлетворения, ощущение победы. Отсутствие результата лишает человека их.

Несмотря на научную неразработанность, метод бумеранга осознанно и неосознанно применяется на практике. Его использовал Л.Н. Толстой. Вспоминает его ученик Д.Д. Козлов: «Пришли мы в школу. Были написаны буквы. Некоторые ученики не знали букв, а я знал все буквы. Лев Николаевич узнал, что я знаю буквы, и сделал меня старшим, чтобы я учил своих товарищей» [80, с. 292].

А.С. Макаренко успешно применял метод бумеранга. Для этого он в своих детских колониях создавал разновозрастные отряды, в которых более опытные работали с менее опытными: помогали педагогам в воспитании колонистов. Он писал: «Когда я попробовал в качестве опыта объединить разные возрасты, малышей и более взрослых, у меня получилось лучше. Я на этой форме и остановился. Мой отряд в последние 7-8 лет состоял обязательно из самых старших, наиболее опытных, политически развитых и грамотных комсомольцев и из самых маленьких коммунаров, включая и некоторые средние возрасты. Такой коллектив, составленный по типу различных возрастов, приносил мне гораздо больший воспитательный эффект, это, во-первых, а во-вторых, в моих руках получался коллектив более подвижный и точный, которым я мог легко руководить», - писал он [108, с. 216].

Из современных педагогов метод бумеранга эффективно применяли учитель рисования, черчения, труда, пения Реутовской школы №2 Московской области И.П. Волков и директор Белорецкой компьютерной школы Республики Башкортостан Р.Г. Хазанкин. В своей книге «Цель одна – дорог много» И.П. Волков рассказывает: «Когда у нас школа работала в две смены, почти во всех начальных классах уроки рисования вели ученики четвертых-десятых классов. Один такой урок

показан в фильме «Час ученичества», где ученица четвертого класса ведет урок рисования во втором классе. Эти ученики, хотя и не замещают и не заменяют учителей, проводили уроки, пользуясь программой, весь учебный год, сами составляли план урока, оценивали работы, выводили четвертные и годовые оценки. Они просто давали уроки, которые были заранее отработаны с учителем рисования, и проводили их под наблюдением учителя начальных классов. К слову, у этих ребят эффект был выше, чем даже у меня, хотя они ставили отметки строже. Объясняясь на своем языке, они в чем-то лучше понимают друг друга, в чем-то мы, взрослые, уже не можем быть так близки к ним, как они между собой» [36, с. 72]. Обобщая опыт Р.Г. Хазанкина, мы заметили, что он у учащихся формирует умение учить (глава III , §3). Метод бумеранга применял и В.Ф. Шаталов. В нашей книге описывается его опыт применения этого метода (глава III , §1).

Рассматриваемый метод я применяю в работе будущими педагогами-психологами. После усвоения студентами основ педагогики при изучении следующих дисциплин: военная педагогика, биография как средство изучения педагогики и психологии; художественная литература как средство воспитания мы в широком масштабе начинаем применять метод бумеранга. Для этого в начале семестра распределяем темы среди студентов, по которым они будут выступать в качестве лекторов в течение 45 минут или одной пары (глава VI , §2).

При организации педагогического процесса в такой форме создаются благоприятные условия для применения метода бумеранга. Применяет его каждый студент. Он, работая над своей темой, и на подготовительном этапе, и на этапе непосредственного выступления добивается качественного усвоения ее. Реакция слушателей, оценка жюри формируют у него соответствующие эмоции, уверенность, желание проявлять активность в познавательной деятельности. Метод бумеранга делает обучающихся ответственными и взрослыми.

К сожалению, в применении метода бумеранга педагогами, родителями допускаются ошибки. Иногда оказание помощи другому человеку отрицательно сказывается в характерах и того человека, кто помогает и у того, кому помогают. Речь идет о списывании, о шпаргалках и необоснованных подсказках. Такая «помощь» формирует несправедливость, обман, нечестность и другие отрицательные черты. К сожалению, эта ошибка распространена в нашей стране. Даже на ЕГЭ, судя по данным печати, встречаются факты списывания. Получение некоторыми преподавателями вузов взяток от студентов бумерангом

отражается на студентах. Они сами в будущем будут требовать взятки от своих подчиненных.

Следующей ошибкой в применении метода бумеранга можно считать необоснованную, несправедливую защиту нарушителя установленных правил, законов. Такой поступок у «защитника» нарушителя формирует склонность нарушать, либеральное, даже положительное отношение к несправедливости.

Предупреждение вышеназванных ошибок способствует эффективности метода бумеранга.

§5. Правильный выбор и умелое применение метода рикошета

Рикошет – самый широкоприменяемый, но малоизученный в науке метод. Суть его отражается в следующем нашем определении: метод рикошета - это способ передачи и усвоения содержания педагогического процесса путем распространения (рассеивания, размножении) адресованному отдельному конкретному человеку педагогического воздействия на его окружающих. Например, поощряя конкретного человека в торжественной обстановке, где участвует много людей, мы педагогическим процессом охватываем всех. Это воздействие, отскочив от отдельного объекта, кого поощряют, доходит до остальных. У них появляется желание быть таким, как он.

В этом примере видно и значение метода рикошета. Во-первых, он экономичен, так как позволяет одним выстрелом поймать двух, ста, тысячи, миллионов «зайцев». Эту картину можно проиллюстрировать еще несколькими примерами. В диктанте, как правило, у каждого ученика бывает свое определенное количество ошибок. Допустим у одного – 3, а у второго – 33. При обсуждении результатов учитель акцентирует внимание всех присутствующих на того ученика, у кого 3 ошибки и начинает ему делать замечание, выражать недовольство, критиковать, даже ругать. При этом он охватывает всех остальных, у кого более трех ошибок. Потому что они думают, если учитель не доволен тремя ошибками, моими ошибками он подавно недоволен. Вот какими возможностями обладает метод рикошета.

Сообщения по радио и телевидению, на страницах газет, журналов о наказании тех или иных нарушителей, преступников, рикошетом влияют на миллионы слушателей, зрителей, читателей.

Метод рикошета позволяет тактично, безболезненно воздействовать на воспитанников. Правда, когда публично осуждают конкретного человека, чтобы воздействовать на окружающих, ему неприятно, больно. Однако при правильном применении метода рикошета, он получает пользу именно из-за этой специально причиненной боли. А на остальных прямое персональное воздействие не оказывается, но принуждается делать соответствующие выводы. Все это напоминает театр. Во время просмотра комедии зритель от души смеется над образами. И при этом он сам как будто к нему не имеет никакого отношения. Однако часто, смеясь над сценическими персонажами, осуждая их недостатки, сам очищаешься, избавляешься от нравственных пороков. В этом педагогическом процессе, происходящем в театре, как раз применяется метод рикошета. Во время просмотра трагедии происходит то же самое. Разница только в том, что ты не смеешься, а переживаешь, волнуешься, плачешь. При этом тоже воспитываешься. С помощью метода рикошета.

Тактичное, нежное воздействие делает педагогический процесс гуманным, предупреждает конфликты, улучшают взаимоотношения. Все это говорит о важности метода рикошета.

В чем же механизм его воздействия на воспитанника? Во-первых, как было сказано выше, сила рикошета обуславливается тактичностью, безболезненностью его воздействия. Во-вторых, он имеет предупредительную, ориентационную силу. Например, публичное осуждение кого-нибудь, предупреждает остальных не д елать подобных нарушений, позволяет наглядно представлять возможные последствия. Поэтому человек, получивший педагогическое воздействие методом рикошета, становится более внимательным, ответственным, бдительным. В-третьих, рикошет активизирует воспитанников. Особенно тогда, когда публично кого-то поощряют. У них появляется желание заслужить такого же поощрения. В-четвертых, метод рикошета конкретизирует педагогическое воздействие, преподносит пример. Даже единственного человека можно воспитывать методом рикошета. Для этого можно, например, рассказывать о каком-то другом человеке (хвалить, критиковать) и оказывать воздействие на своего рядом стоящего воспитанника. Чтение басни, обсуждение литературных образов, кинофильмов тоже помогают в данной ситуации. Воспитательная сила метода рикошета, в-пятых, обуславливается тем, что позволяет охватывать много объектов, из-за чего происходит коллективное восприятие воздействия, которое, как правило, создает определенную психологическую атмосферу в аудитории. В-шестых, усилению воздействия метода

рикошета способствует его тесная связь с другими методами. При публичном применении критика, замечание, осуждение, поощрение, наказание вызывают рикошет.

Метод рикошета применяется людьми с древних времен и в разных областях общественной жизни. Он применялся и в религии. В шариате судебные дела рассматривались в присутствии всех желающих. Применение рикошета религиозными людьми достаточно полно описывается в художественных произведениях. В повести народного поэта Башкортостана М. Гафури «Черноликие» молодых влюбленных Галиму и Закира толпа водит по деревне, сопровождая унизительными и оскорбительными словами, бросая камни. Все, даже родной отец, осуждают Галиму только за то, что они с Закиром стояли и разговаривали в безлюдном месте. Мама жалеет свою дочь, но не находит силы, чтобы защитить ее. На этом примере видна сила метода рикошета. Такое сильное наказание привело к трагическим последствиям. Галима сходит с ума, падает в прорубь и погибает.

Метод рикошета широко применяется в управленческой деятельности. Еще в 18 веке царское самодержавие руководителя народного восстания, захватившего огромное территории России, самозванца Емельяна Пугачева публично четвертовало на лобном месте Красной площади. Его сподвижников Салавата Юлаева и Юлая Азналина, написав горячим железом на лбу слово «вор», оторвав ноздри, водили по местам, где они прошли своим отрядом. В присутствии населения их избивали. Все это было сделано для устрашения народа, для того, чтобы они в будущем не посмели восстать против власти. Как видно, власти умело, но очень жестоко применяли метод рикошета.

Метод рикошета часто применяется во время военных действий. Поощряя или наказывая перед строем, присваивая воинские звания, награждая их орденами и медалями, включая героически погибших навечно в список подразделения, командиры воздействуют на всех военнослужащих. Немцы публично казнили наших людей и не убрали трупов.

Рикошет применяется и в деятельности правовых органов. Открытые судебные заседания, трансляция их по телевизионным каналам говорят об этом.

Широкое применение метода рикошета наблюдается в учебных заведениях. Встречи учащихся с ветеранами, чествование их и других заслуженных людей, наличие школьных музеев боевой славы, награждение отличников учебы, победителей конкурсов, олимпиад, спортивных соревнований, оформление Доски почета рикошетом воздействуют на воспитанников.

Метод рикошета применяется и в семье. Родители часто в своей педагогической работе руководствуются такими пословицами, как «сынок, тебе говорю, невеста ты послушай», «воспитай старшего, а младшие сами научатся» тем самым применяет метод рикошета.

К сожалению, в применении рикошета иногда допускаются ошибки. Во-первых, происходит неуместный выбор его. Например, он применяется тогда, когда обсуждаются интимные вопросы человека, о которых посторонние люди не должны знать. В качестве примера можно привести чтение учителями личных записок учащихся, в которых отражаются любовные чувства. Педагог, применяя в таких ситуациях метод рикошета, пытается воздействовать на других, но часто это приводит к душевным травмам человека, чью записку читают, вызывает неодобрение у окружающих. Чтобы избежать этого, надо применять другие методы, например, такие, как беседа, намек, запрет и т.д.

Часто обращение к методу рикошета происходит неосознанно, стихийно. Неосознанность снижает эффективность данного метода в тех или иных ситуациях.

Неадекватность средств, используемых при методе рикошета, является следующей ошибкой в его применении. В периодической печати писали о 14-летней жительнице Бангладеша, скончавшей после публичного наказания, приговоренной к 100 ударов за связи с женатым мужчиной. Такое наказание иногда на окружающих влияет чрезмерно сильно и не способствует формированию у них желаемых результатов. В некоторых исламских государствах насильники приговариваются публичному обезглавлеванию, в присутствии многочисленных свидетелей забивают виновных до смерти, отрубают руки. Такие средства причиняют глубокую душевную рану тем людям, кто все видит.

Следующей ошибкой является применение рикошета в сочетании с ограниченным числом методов. Например, в опыте некоторых людей он сочетается всегда с методом наказания, т.е. преобладает публичное наказание. А публичные: поощрение, предупреждение, критика применяются ими редко. Это отрицательно сказывается на характере воспитанников. Их мотивом поведения может стать страх. А на страхе далеко не пойдешь. Публичное поощрение способствует формированию осознанных, социально-значимых мотивов и делает ребенка самостоятельным, вызывает в коллективе хорошую нравственно-психическую атмосферу.

Для обеспечения эффективности метода рикошета необходимо соблюдать определенные правила. В первую очередь

необходимо добиться взаимосвязи рикошета с другими методами педагогического процесса. Как было сказано выше, рикошет применяется всегда в сочетании с другими методами. Его связь с ними сильнее, чем у других. Поэтому необходимо научиться когда, как, каким методом его сочетать. Рикошет надо связывать с методом предупреждения . А для этого сначала надо сочетать его с методом наказания. Получается своеобразное единство. Если рикошет сочетается только с наказанием, то у воспитанников в основном формируется страх, что не является стабильным мотивом поведения. А когда эти два метода «объединяются» с методом предупреждения, тогда воспитанник получает урок и обеспечивает себя более сильной движущей силой. «Учись воспитанности у невоспитанного», - гласит крымско-татарская пословица. Допускается сочетание метода рикошета одновременно с методами поощрения и подражания. Публично поощряя отдельного человека, надо думать, что у остальных, кто присутствует при этом, возникло желание подражать поощряемому человеку, последовать его примеру. «Следя за чужими манерами, исправляй свои», - говорит японская пословица. Рикошет надо связывать и с методом сравнения. Применяя метод рикошета, необходимо создавать условия для того, чтобы остальные люди могли сравнивать себя с тем человеком, на которого педагогом оказывается непосредственное воздействие. Рикошет связан и с такими методами, как показ, рассказ, требование, критика и т.д. Предъявляя, например, публичное требование к одному из воспитанников, мы добиваемся восприятия этого требования и остальными. Однако это происходит тогда, когда педагог принимает соответствующие меры: обосновывает необходимость соблюдения предъявляемого требования; обеспечивает доступность требования и т.д.

Еще одним условием эффективности метода рикошета является правильный выбор его. На выбор влияют определенные обстоятельства. Среди них - количество объектов педагогического процесса. Многочисленность их, ограниченность времени заставляют обращаться к этому экономичному методу, позволяющему одновременно воздействовать на большое количество людей. Следующим фактором, влияющим на выбор рикошета, является содержание педагогического процесса. Актуальность, неотложность того, чего надо формировать у людей, служит основанием немедленного охвата большого количества воспитанников. При выборе метода рикошета учитывают и психолого-педагогические особенности воспитанника, уровень развития коллектива, где он находится. Его можно часто применять в работе с такими воспитанниками,

которые не привыкли и резким, прямым воздействиям, не уверены, подавлены.

Еще одним условием эффективного применения рикошета можно считать теоретическую и методическую готовность субъекта педагогического процесса к обращению с ним. К сожалению, педагоги не имеют полного представления о нем. Это объясняется тем, что в вузах этот вопрос не затрагивается. Он и в науке не разработан. Отсутствие теоретических знаний об этом методе не позволяет качественно применять его. Поэтому он в основном применяется неосознанно, стихийно. Нужны специальные исследования о методе рикошета, на курсах повышения квалификации педагогических работников необходимо вооружать учителей теорией и практикой его применения.

Все эти условия между собой тесно связаны и только при реализации их во взаимосвязи обеспечивают успех.

Глава V III .
УСВОЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

§1. Правильное определение содержания педагогического процесса

В своем исследовании мы большое значение придавали вопросу о требованиях к формированию содержания педагогического процесса. Конечно, эта проблема изучалась и до нас. Академик Ю.К. Бабанский, например, выделяет следующие требования-критерии:

- «критерий целостного отражения в содержании образования задач формирования всесторонне развитой личности;
- критерий высокой научной и практической значимости содержания, включаемого в основы наук;
- критерий соответствия сложности

содержания реальным учебным возможностям школьников данного возраста;

- критерий соответствия объема содержания имеющемуся времени на изучение данного предмета;

- критерий учета международного опыта построения содержания среднего образования;

- критерий соответствия содержания имеющейся учебно-методической и материальной базы современной школы» [155, с.107-108].

В.С. Леднев в качестве требований к «структурированию содержания образования» предлагает следующие принципы:

- «принцип двойного вхождения базисных компонентов в систему;

- функциональная полнота образования;

- дифференциация и интеграция компонентов образования;

- принцип преемственности ступеней образования» [97, с. 84].

Немецкий ученый У. Древс выдвигает такие принципы, как принцип этапности; принцип ограничения; принцип возрастающей трудности; принцип связи нового со старым и старого с новым и т. д. [54].

В Законе Республики Башкортостан «Об образовании» требованиям к содержанию «образования» посвящена специальная статья (14 статья). Согласно этой статье «содержание образования должно обеспечивать:

- адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества;

- формирование у обучающегося адекватно современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира;

- интеграцию личности в национальную и мировую культуру;

- формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества;

- воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества;

- подготовку к трудовой деятельности» [57, с.1196].

Вышеперечисленные примеры свидетельствуют об отсутствии единой системы требований к содержанию педагогического процесса. Настораживает несогласованность этих требований. Например, даже невооруженным глазом видно: принципы, предлагаемые У. Древсом, на самом деле являются синонимами-названиями одного и того же принципа - принципа поэтапности. А то, что перечисляется в 14-й статье Закона Республики Башкортостан «Об образовании», вообще не являются требованиями к содержанию ПП. Их с большой натяжкой можно назвать задачами школы.

Требованиями в данном случае мы считаем исходные теоретические положения

(принципы), которыми необходимо руководствоваться в формировании (создании, определении) содержания педагогического процесса. Такими требованиями являются общие принципы ПП: принцип целостности; принцип индивидуализации; принцип развития; принцип поэтапности; принцип саморегулируемости (глава V). Но система требований к содержанию педагогического процесса не ограничивается только ими. Она включает в себя и компонентные принципы - принципы, принадлежащие только к содержанию. К ним относятся принципы: а) первичности отношения, б) универсальности, в) неограниченности, г) достаточности содержания.

Принцип развитиятребует, чтобы содержание педагогического процесса развивало человека. А оно развивает тогда, когда содержит в себе постоянно и последовательно меняющиеся, углубляющиеся, расширяющиеся знания, умения, навыки, качества, отношения, усвоение которых ведет человека вперед по схеме «от простого к сложному, от низшего к высшему», в результате чего он становится «совершенной» личностью.

Принцип целостностипедагогического процесса требует целостности и его содержания. Данное требование, как и остальные, отражает объективную закономерность: предмет изучения -

действительность - целостное образование, с одной стороны, с другой - субъект ПП нуждается в целостном развитии. К сожалению, на практике целостность содержания ПП часто нарушается. Доказательством этого является деление его, например, на «содержание образования (обучения)», «содержание воспитания»; на «содержание организованного, неорганизованного воспитания»; на «содержание школьной (классной), внешкольной (внеклассной) работы» и т.д.

Целостность содержания, конечно, не ограничивается единством только этих сторон. Она требует и единства, во-первых, знаний, умений, навыков, черт характера, отношений, во-вторых, структурных единиц (общей, политехнической, специальной), в-третьих, уровней содержания ПП (дошкольного, начального, среднего, высшего) и т. д.

В ходе нашего исследования мы пришли к выводу о том, что *содержание педагогического процесса в общеобразовательной школе должно быть универсальным.* Это требование обусловлено тем, что человек с широким кругозором, универсальными знаниями, всесторонним развитием быстрее овладевает конкретной профессией, легче приспосабливается к постоянно меняющимся условиям современной жизни, вносит

ощутимый вклад в развитие общества. Так, Аристотель, Гете, Леонардо да Винчи, М. Ломоносов, Д. Менделеев, А. Пушкин, башкирский просветитель Р. Фахретдин и многие другие стали бессмертными учеными-энциклопедистами, усвоив универсальные знания. Таких примеров много. К сожалению, известен и такой факт: в нашей стране из школ с математическим уклоном, по сообщениям СМИ, не выходило ни одного великого математика. Они, как правило, образование получали в обыкновенных общеобразовательных школах.

Все это доказывает мысль о том, что универсальность содержания ПП - необходимое условие для эффективного развития личности.

Универсализация содержания педагогического процесса достигается различными путями.

1. Достижение оптимального соотношения общей, политехнической и специальной единиц в содержании. Общие знания, умения, навыки, черты характера, отношения в содержании ПП общеобразовательной школы должны иметь приоритетное положение. Их в учебном плане, как правило, представляют общеобразовательные предметы. Программные материалы этих учебных дисциплин не должны быть слишком

детальными: они состоят из общих законов, закономерностей, теории, правил и т. д.

Данное требование касается и черт характера. И они должны быть общими - универсальными. Универсальных черт характера, как выяснилось в процессе нашего исследования, три: ответственность, активность в самосовершенствовании, уверенность (глава VIII, §7). Они порождают все другие качества.

Большой вклад в универсализацию содержания вносит политехническая единица. Она предполагает в содержании такие знания, умения, навыки, качества, отношения, которые связаны с основами производства и, обеспечивая связь учебного заведения с жизнью, универсализирует содержание ПП общеобразовательной школы. Политехническая единица, расширяя, обогащая и конкретизируя общие знания, умения, навыки, в то же время служит базой для усвоения специальной единицы. Этим объясняется ее промежуточное, связующее положение в содержании. Отсутствие в содержании политехнических знаний, умений, навыков, качеств, сводит на нет его универсальность и отрицательно сказывается на результате.

Специальная единица, к сожалению, очень часто приводит к ослаблению универсальности содержания педагогического

процесса. Для того чтобы этого не было, необходимо соблюдать некоторые правила. Во-первых, надо избегать узкой специализации содержания: учащимся давать специальности широкого профиля. Во-вторых, в общеобразовательной школе общую и политехническую единицы содержания педагогического процесса нельзя подчинять специальной единице. Предоставление специальной единице приоритетного положения уменьшает универсальность содержания ПП и общеобразовательную школу превращает в специальную.

2. Расширение зоны общения ученика с окружающей средой - следующий путь универсализации содержания педагогического процесса. Окружающая среда, являясь средством ПП, как и книга, содержит в себе знания, умения, навыки, черты характера. Причем они в ней находятся во взаимосвязи, в динамике, в универсальном виде. Ученик должен уметь читать эту книгу. «Предмет познания ребенка - вся окружающая его действительность», - писал П.П. Блонский [15, с. 118].

Однако сегодняшняя общеобразовательная школа напоминает островок, изолированный от внешнего мира. Многие организаторы педагогического процесса, к сожалению, считают, что усвоение знаний, умений, навыков и других элементов

содержания ПП осуществляется только в учебном заведении. Жизнь в школе однообразна. Учеба, учеба, еще раз учеба. Основными источниками информации являются учитель и книга. «Книжное воспитание» приводит к отрыву от реальной жизни, и человек, получивший его, становится малопригодным к жизни.

Что нужно делать для того, чтобы расширить «окружающую среду» ребенка? Во-первых, необходимо уменьшить время пребывания

ученика в учебном заведении, тем самым дать ему возможность общаться с природой, с людьми, бывать в театрах, музеях, библиотеках и т.д. Во-вторых, вовлечь его в разнообразную деятельность. В-третьих, формировать у него стремление стать хорошим человеком, что позволит ему получать максимальную пользу от окружающей среды.

Содержание педагогического процесса должно быть неограниченным. Это означает отсутствие у него потолка по вертикали и границ по горизонтали. Есть только переход с одного уровня на другой, от одного качества к другому. Необходимость данного требования или принципа объясняется бесконечностью познания и способностью человека непрерывно усваивать знания, умения,

навыки, качества, отношения.

К сожалению, принцип неограниченности содержания педагогического процесса в общеобразовательной школе часто нарушается. Об этом говорят следующие факты.

1. Наличие единых учебных программ. Тысячи детей: и одаренные, и слабые - в одно и то же время, за одни и те же сроки изучают один и тот же материал. Конечно, в этом случае содержание для одаренных учащихся ограничено. Ведь при правильной организации педагогического процесса они в изучении основ наук могли бы идти далеко вперед и тем самым, не дожидаясь слабых, усвоить большой объем учебного материала.

2. Отсутствие у некоторых учащихся умения эффективно совершенствовать себя. Такой человек привык получать знания, умения, навыки, черты характера только с помощью другого человека: учителя, родителей, товарища и т.д. Без постороннего человека он не может эффективно развиваться. Для него содержание ПП фактически ограничено.

Как на практике обеспечить неограниченность содержания?

Для этого необходимо делать учебные программы гибкими, способными корректироваться, обогащаться с учетом местных условий.

Необходимо применять такие типы и виды педагогического процесса, которые не ограничивают содержание. По данным нашего экспериментального исследования самым эффективным из них является Ф.-план [185, с. 110-111]. Он предоставляет ученику возможность с «опережением развиваться» и, после усвоения им «минимального» уровня, не дожидаясь конца учебного года, перейти в следующий класс. В результате ученик может завершить учебу в средней общеобразовательной школе не за 11 лет, как предусмотрено законодательством, а, скажем, за 8-9 лет. При такой организации педагогического процесса его содержание не ограничено.

Следующим принципом формирования содержания педагогического процесса является принцип достаточности. На первый взгляд кажется, что он противоречит предыдущему принципу. На самом деле это не так. Между ними существует диалектическая связь. Если содержание из-за продолжительности педагогического процесса от рождения до смерти человека неограниченное, то для решения, например, конкретной, промежуточной цели из этого неограниченного содержания требуется отобрать достаточное.

Наблюдения показывают, что принцип достаточности содержания в науке и

практике, к сожалению, недооценивается. Это подтверждается многочисленными примерами.

1. Наличие лишних элементов в содержании общеобразовательной школы. Учителя, классные руководители, воспитатели, например, тратят большие силы для формирования у своих подопечных таких черт, как аккуратность, трудолюбие, честность, патриотизм…, т.е. всех черт характера, имеющихся в толковом словаре. А наш эксперимент показал, что надо заниматься воспитанием только трех черт: ответственности, активности в самосовершенствовании, уверенности. Оказывается, эти стержневые качества, сами порождают у ребенка остальные, в том числе и аккуратность, и трудолюбие, и честность, и патриотизм…

В учебном плане имеются лишние предметы. В башкирской общеобразовательной школе таким предметом является «Уроки жизни» [184, С. 107-114].

2. Недостаточность или отсутствие некоторых необходимых элементов в содержании общеобразовательных школ. Доказательством этого являются политехнические знания, умения, навыки, качества, которые в современной школе почти отсутствуют. В гимназиях и в других профильных общеобразовательных школах

специальная единица содержания ПП вытеснила общие знания, умения, навыки. Переоценка знаний, умений, навыков довольно часто приводит к вытеснению из содержания черт характера, в результате чего появляются «образованные, но не воспитанные люди».

Игнорирование или недооценка принципа достаточности содержания затрудняет формирование подготовленных к жизни людей.

В определении содержания педагогического процесса необходимо руководствоваться и принципом первичности отношения. Он означает, что все элементы содержания: знания, умения, навыки, качества должны способствовать формированию у объекта ПП отношения.

Отношение является не только показателем направленности личности, но и фактором ее развития. Ученик при наличии познавательного интереса своими усилиями может стать образованным человеком. «Уничтожим в себе к соблазнам и проступкам стремление, иначе не получим мы пользы от познанья», - писал башкирский просветитель М. Акмулла [29, с. 117-118].

Он понимал первичность отношения в содержании педагогического процесса.

Принцип первичности воспитания отношения имеет большое теоретическое и

практическое значение.

1. При умелой реализации его у воспитанника появляется иммунитет против отрицательных факторов. Человек, который умеет различать хорошее от плохого, не поддается отрицательному воздействию окружающей среды. Попав, например, в компанию алкоголиков, преступников, он не становится таковым. В этом как раз заключается всемогущество воспитания, его высочайшая роль в развитии общества.

2. Благодаря этому принципу педагогический процесс становится более эффективным. Это объясняется тем, что отношение - усвоенное содержание - со временем превращается в движущую силу. Во-вторых, правильное отношение защищает человека от возможных ошибок, от отрицательных воздействий. В-третьих, при положительном отношении улучшается восприятие и обработка информации и т.д.

3. Снижается себестоимость результата педагогического процесса. Принцип первичности отношения позволяет уменьшить аудиторные занятия, так как отпадает необходимость изучения каждой темы, каждого вопроса в классе. Ученик, имеющий положительное отношение к знаниям, к своему будущему, постоянно занимается самосовершенствованием.

Принцип индивидуализациипедагогического

процесса влияет и на содержание. Содержание должно быть индивидуализированным. Объективная необходимость этого требования обуславливается несколькими факторами. Во-первых, «эффект воздействия одного и того же учебного материала, его усвоение и развивающее влияние зависят и от индивидуальных черт каждого ребенка…» [84, с. 136]. Во-вторых, мы формируем индивидуумы – неповторимые личности.

В современной общеобразовательной школе, к сожалению, индивидуализации содержания уделяется недостаточное внимание.

Индивидуализацию содержания педагогического процесса в общеобразовательной школе затрудняет классно-урочная система. По единодушному признанию многих ученых, она имеет ряд серьезных недостатков, затрудняющих индивидуальную работу с учащимися. Поэтому наше предложение отказаться от «монополии» классно-урочной системы, применять индивидуально-коллективные и индивидуальные типы ПП в сочетании имеют научную основу.

В формировании содержания педагогического процесса определенная роль принадлежит и принципу поэтапности. Поэтапность содержания означает последовательное усложнение его. Если оно

посильно, то, усвоившись, поднимает ученика на новый уровень развития. Затем на основе этих усвоенных знаний начинается изучение других - более сложных. Так продолжается без конца.

Некоторые педагоги иногда подвергают неоправданной дозировке учебный материал, считая, что реализуют принцип поэтапности. Например, ученик второго класса умеет сочинять небольшие рассказы, а его все еще учат составлять предложения. Учитель В.Ф. Шаталов заставляет учащихся решать все до единого задания, имеющиеся в учебнике по математике. Эти учителя неправильно понимают принцип поэтапности. Он не требует обязательного решения заданий всех уровней, отдельного усвоения каждого умения, личностного качества. Ведь довольно часто бывает так: решение более трудного задания, усвоение более сложного умения, навыка, черты характера приводит к автоматическому усвоению менее сложных. Обучая, например, ученика поднимать груз весом в семь килограммов, мы одновременно учим его поднимать и шесть килограммов. Поэтому и содержание педагогического процесса, расположенное не путем подробной дозировки, а с учетом лишь посильности и полезности для объекта, может считаться соответствующим принципу поэтапности.

Нарушение рассматриваемого принципа

приводит к серьезным, нежелательным последствиям. Народ в отличие от многих педагогов-профессионалов хорошо понимал это. В башкирских народных сказках («Акъял-батыр», «Справедливый царь», «Биеш-батыр») цари джигитам давали непосильные задания, обещая им, например, выдать замуж собственную дочь…, затем, как правило, отрывали им головы. И в современной общеобразовательной школе это наблюдается. Разница только в том, что там нет царя, нет пленных невест, не обещают выдать дочь замуж. «Отрыв головы» есть. Только не мечом, а игнорированием принципа поэтапности. Непосильные или слишком легкие задания многие головы оставляют пустыми, не соображающими, не развитыми, вызывая неуверенность, отвращение к учебе.

Содержание педагогического процесса должно постоянно меняться. Его изменчивость обусловлена объективно существующими факторами, к которым, например, относятся: развитие науки; технический прогресс; социально-экономическое развитие общества; постоянное развитие объекта педагогического процесса и т.д.

В связи с этим возникает необходимость приведения содержания ПП в соответствие с постоянно меняющимися уровнями этих и других факторов. Без этого школа будет отставать от жизни и не справляться со

своими задачами. *Поэтому при определении содержания педагогического процесса необходимо руководствоваться и принципом саморегулируемости.*

Чем же обеспечивается на практике саморегулируемость содержания?

Назовем только некоторые пути:

- предоставление учителю самому определять содержание в рамках государственных образовательных стандартов;
- укрепление связи школы с жизнью;
- вооружение ученика желанием стать настоящим человеком, умением самостоятельно добывать знания, умения….

Система вышеперечисленных принципов позволяет формировать такое содержание педагогического процесса, которое необходимо для формирования настоящих людей. Об этом свидетельствуют результаты нашей опытно-экспериментальной работы, проведенной на базе школы-интерната-гимназии г. Сибай, Первой республиканской частной школы в г. Ишимбай.

§2. Формирование знаний

Знание является одним из важных элементов содержания педагогического процесса. Поэтому многие ученые в своих исследованиях рассматривают этот вопрос. Однако до настоящего времени единого

определения о нем нет. В учебнике «Педагогическая психология», предназначенном для студентов средних специальных учебных заведений, говорится: «Понятие «знание» многозначно и имеет несколько определений. Оно определяется то как часть сознания, то как нечто общее в отражении предметного разнообразия, то как способ упорядочения действительности, то как некоторый продукт и результат познания, то как способ воспроизведения в сознании познаваемого объекта» [158].

В объяснении знаний учеными допускаются ошибки. И в приведенной цитате они отражаются. Во-первых, знание не является частью сознания. Сознание совершенно иное образование, возникшее в психике человека на основе знаний, умений, мировоззрения, отношений и т.д. Во-вторых, оно «не способ упорядочения действительности». Способ означает метод. А знание – не метод. К тому же непонятно, что означает «упорядочение действительности». Упорядочение действительности может осуществляться и с помощью швабры, очистки, строительства, умений и т.д. В-третьих, знание не может быть и «результатом познания». Познание или познавательная деятельность вызывает педагогический процесс, т.е. его результатом является педагогический процесс. Поэтому знание

может быть результатом ПП, а не познания. К тому же не всегда. Оно может быть и содержанием педагогического процесса. Т.е. знания бывают усвоенными (результат ПП) и неусвоенными (содержание ПП).

Ряд этих ошибок отражается в «Российской педагогической энциклопедии». Знание в ней определяется как «проверенный общественно-исторической практикой и удостоверенный логикой результат процесса познания действительности; адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий» [173]. А.К. Маркова считает, что «знания – это образы предметов, явлений материального мира и их взаимосвязей, образы действий человека с этими предметами» [111, с. 32].

Однако знания не могут быть «образами предметов, явлений материального мира». Образы – это копии, макеты, символы и т.д. К тому же знания связаны не только с материальным миром, но и абстрактным, идеальным, психическим и т.д. Знания – это достоверная информация о предметах, явлениях, событиях, фактах, процессах и т.д. В них отражаются сущность, свойства, закономерности этих предметов, явлений и т.д.

Знания можно делить на а) усвоенные; б) неусвоенные. Усвоенные знания находятся в психике человека. Они представляют

результат педагогического процесса. Неусвоенные знания - это те знания, которые находятся за пределами психики воспитанника. Их место нахождения – книги, государственные образовательные стандарты, конспекты, шпаргалки, плакаты, таблицы, учебники, справочники, природа и т.д. К этой группе относятся и те, которые неизвестны человечеству, которые добываются при научно-исследовательской работе. Последняя группа знаний представляет содержание педагогического процесса.

Знания имеют большое значение:

- без них содержание ПП не было бы полноценным;
- на их основе формируются умения, навыки;
- без них не будет ни убеждений, ни взглядов, ни мировоззрения, ни психики, характера;
- способствуют формированию отношения, эмоций, движущих сил;
- развивают мышление;
- делает человека компетентным и в жизни, и в профессиональной деятельности;
- улучшают экономику страны, благосостояние людей;
- служат базой для получения новых знаний;
- знания образуют науку и т.д.

Для подтверждения этих выводов приведу

несколько высказываний народов и отдельных личностей: ученье – свет, неученье – тьма; знание – сила; мудрец известен знаниями, а не происхождением (пословицы); «структура мировоззрения личности позволяет определить его как систему предельно обобщенных научных знаний» [205, с. 71]; «знания, наука, образованность – огромная сила, способная одухотворять, облагораживать человека, рождать патриотические чувства, переживания, устремления… Зная, человек хочет, стремится, любит, сочувствует, ненавидит» [202, с. 18, 22].

Усвоение знаний – это приобретение достоверной информации о предметах, явлениях, процессах и т.д. Для качественного усвоения их необходимо правильно организовать педагогический процесс. А правильно организуется он тогда, когда субъект умело реализует принципы.

Согласно принципу целостности содержание должно согласовываться со всеми другими компонентами ПП. Знания, являясь одним из элементов содержания, также подчиняется этому закону. То или иное знание предъявляет требования: а) учитель (субъект) сам должен знать эту тему (яйца кур не учат); б) ученик (объект) должен созреть для изучения данного вопроса, иметь желание; в) средства должны исходить из темы (вместо топора нож не подают);

применяться должны соответствующие изучаемой теме методы; г) формы должны соответствовать теме и т.д.

Однако соответствие всех компонентов ПП друг другу недостаточно для качественного усвоения знания. Необходимо достичь взаимосвязи изучаемого знания с другими элементами содержания: умениями, эмоциями, отношениями, чертами характера и т.д. Это, во-первых, предусматривает создание соответствующего эмоционального фона при изучении знания. «Разум, не смягченный чувством, - горькая и сухая пища», - писал Ш. Бронте [222]. Выразительное чтение, соответствующая интонация, восхищение, удивление и другие эмоции помогают глубоко воспринимать, запоминать знания. Знания, усвоенные без эмоций (эмоциональной окраски), как правило, не превращаются в убеждения, отношения. Эмоциональный фон усиливается, например, тогда, когда используется музыка. «Музыкальная мелодия пробуждает у детей яркие представления»,- писал В.А. Сухомлинский [203, с. 63]. Изучение темы на родном языке также способствует взаимосвязи знания с эмоциями. Родной язык, родные звуки усиливают восприятие.

Овладение знаниями, во-вторых, зависит и от отношения. Поэтому необходимо вызвать у ученика положительное отношение

(интерес, желание) к изучаемой теме. Этому способствуют создание проблемных ситуаций, раскрытие важности темы, демонстрация связи знания с будущей жизнью ученика.

Качество усвоения знаний, в-третьих, зависит и от черт характера. Ответственность, трудолюбие, старательность, настойчивость, усидчивость, активность, любознательность и другие черты характера делают познавательную деятельность плодотворным. Поэтому педагогам на формирование этих черт характера необходимо обращать пристальное внимание.

В-четвертых, необходимо обеспечить единство знаний и умений. Для качественного усвоения знаний, например, нужны такие умения, как умения: конспектировать, запоминать, слушать, анализировать, воспроизводить, самостоятельно добывать знания и многие другие.

Реализуя принцип целостности, необходимо добиваться взаимосвязи внутри знаний. Например, изучение такого конкретного знания – «Башкирская художественная литература в годы Великой Отечественной войны» должно рассматриваться во взаимосвязи с такими темами, как «Башкирская художественная литература 20-30 гг.», «Башкирская художественная литература послевоенных лет», «Современная башкирская

художественная литература», «Русская художественная литература в годы Великой отечественной войны», «Художественная литература народов РФ в годы Великой Отечественной войны» и т.д. Тогда рассматриваемое знание будет усвоено полноценно и прочно. «До тех пор, пока знания, приобретенные учащимися, логически не связаны, не представляют собой системы, единой, целостной структуры, они не являются основой формирования научного мировоззрения, не являются показателем их сознательного усвоения, не могут успешно применяться на практике» [71, с. 72]. Согласно принципу целостности изучаемое знание должно быть полным. «Всякое полузнание хуже всякого незнания»», - говорит народ. Это означает, что предмет, явление, процесс – источники знаний должны изучаться всесторонне, углубленно, до получения целостного представления. Например, первоклассник обязан знать все буквы, второклассник – все падежи, семиклассник – все части речи и т.д. Фрагментарное, хрестоматийное изучение литературного произведения, например, не формирует полноценного знания о нем. В то же время надо помнить компонентный принцип достаточности содержания. Согласно ему необходимо своевременно завершить изучение той или иной темы.

Знания формируются поэтапно. Поэтапность – понятие многогранное. Во-первых, она означает посильность изучаемого знания. Как правило, каждое новое знание для ученика является проблемой. Для того чтобы ее решить, ученик должен созреть: иметь базовые знания, умения, навыки, черты характера, интерес. Если степень трудности проблемы не соответствует «зрелости», то ученик не может ее решить. Из-за этого у него может появиться неуверенность, пропадать интерес. Поэтому требуется поэтапное усложнение изучаемых знаний, что является вторым аспектом реализации принципа поэтапности. Усложнение может осуществляться по разной схеме: а) от конкретных знаний к общим; б) от простых знаний к сложным; в) от эмпирических знаний к теоретическим; г) от понятий к теориям и т.д. Третьей аспект поэтапности - соблюдение логической последовательности в изучении знаний. Последовательность приводит к взаимосвязи предыдущих знаний с настоящими, настоящих – с будущими, что важно для обеспечения целостности знаний. Принцип поэтапности, в-четвертых, требует своевременности изучения того или иного знания. Некоторые знания должны изучаться или не изучаться в каком-то возрасте, в определенных периодах года и т.д. Например, в дошкольном возрасте удобно усваивать

языки, но рано им объяснять вопросы интимной жизни. Не зря родители на вопрос маленького ребенка о своем происхождении, говорят, что нашли на капустнике или отвечают с помощью пословицы «много будешь знать, быстрее состаришься». Своевременное устранение пробелов в знаниях учащихся также способствует реализации принципа поэтапности.

Теперь рассмотрим этапы усвоения знания. Нами выявлены следующие этапы: восприятие (распознавание); осмысление; понимание; обогащение; закрепление; превращение.

На этапе распознания происходит «знакомство», «встреча» человека с изучаемым объектом, ощущение и восприятие некоторых заметных его аспектов. Здесь объект выделяется от других предметов, явлений, привлекает к себе внимание, вызывая удивление, восхищение или другие эмоции. Новизна этого предмета, как правило, вызывает интерес, желание изучать его. Все это говорит о том, что изучение данного объекта, поиска знаний о нем уже началось. Иногда все это на данном этапе происходит стихийно. А при организованном педагогическом процессе необходимо очень ответственно относиться к этому этапу изучения знаний. Раскрывая важность изучаемой темы с помощью проблемных

заданий, вопросов, необходимо усилить нужные на этом этапе эмоции. Особенно при изучении теоретических знаний надо уделять этому внимание.

Следующий этап усвоения знания – осмысление. На этом этапе выявляются те свойства изучаемого объекта, которые не были замечены (и не могли замечаться) при распознавании, устанавливается связь между ними. Определяется место данного объекта среди других. Проверяется выявленные на первом этапе данные. Если на предыдущем этапе применялись методы слухового, зрительного восприятия, осязание, обоняние, то на данном этапе преимущественно такие методы, как анализ, синтез, дедукция, индукция, сравнение, обобщение, систематизация и др.

После этого начинается этап понимания. На этом этапе усвоение знания в основном достигается. Однако полученный результат, хотя достаточный, но не окончательный. Его надо совершенствовать. Например, человек понимает, что нельзя сосать палец, но не знает почему. Поэтому процесс усвоения продолжается. Начинается этап обогащения: расширения, углубления знания. Это может осуществляться автоматически – при изучении следующих тем или специально организованными мерами, такими, как проведение семинаров, диспутов,

конференций, коллоквиумов, внеаудиторных мероприятий, домашними заданиями и т.д. Однако и после этого нельзя ставить точку. Полученные знания надо закреплять в памяти с помощью методов повторения, заучивания, выполнения заданий и т.д. При этом применяются такие формы, как зачет, экзамен, конкурс и др. Прочность усвоения знаний зависит от а) умелого применения разнообразных анализаторов: зрительных, слуховых, осязательных, двигательных; б) характера движущих сил ПП; в) эмоционального восприятия; г) ответственности; д) уровня психического здоровья ученика. И наконец, последний этап усвоения знания – этап перевода, превращения его в другое психическое образование: в умения, новые знания, взгляды, убеждения, мировоззрения, сознание и т.д.

Поэтапность формирования знаний уже подсказывает о развитии процесса его усвоения. Поэтому при формировании знаний необходимо руководствоваться и принципом развития. В связи с тем, что реализация принципа развития частично освещалась при объяснении принципа поэтапности, здесь ограничимся рассмотрением только некоторых его аспектов. «Развитие знания – сложный диалектический процесс, имеющий определенное качественно различные этапы. Так, этот процесс можно рассматривать как

движение от мифа к логосу, от логоса к «преднауки», от «преднауки» к науке, от классической науки к неклассической и далее к постнеклассической и т.п., от незнания к знанию, от неглубокого неполного к более глубокому и совершенному знанию и т.д.», - говорится в «Философии» [210, с. 485].

Усвоенные знания продолжают поэтапно развиваться. Они в голове (психике) человека подвергаются постоянной и разносторонней обработке, сочетаются с другими знаниями, умениями, отношениями, эмоциями, участвуют в образовании других компонентов психики. Они, например, способны превращаться в другие знания. Рассмотрим это на примере. Ученик усвоил именительный падеж, затем родительный, дательный, … предложный. Встретившись эти знания в психике, объединяются и образуют новое знание – знание о падежах. Такое же происходит с существительными. Изучив, собственные, нарицательные имена…, в голове человека образуется новое знание об именах существительных. После усвоения имен прилагательных, числительных, междометий, и наречий и др. у него появляется очередное новое знание о частях речи. Так продолжается бесконечно. Первое знание входит во второе, второе – в третье, третье - в четвертое и т.д. Знание развивается как снежный комок.

При умелой организации педагогического

процесса знания образуют взгляд. Бывают, например, взгляд на а) литературу; б) историю; в) животный мир; г) политику и т.д. Взгляд, как правило, образуется из системы разносторонних знаний о предметах определенной группы. Например, человек изучает отдельных представителей животного мира: корову, лошадь, медведя, зайца и т.д. В результате объединения этих знаний у него формируется взгляд на животный мир – достаточно полное, целостное представление о нем. Во взгляде кроме знаний в какой-то степени присутствуют отношения, вера. Но преобладают знания.

На основе взглядов возникают убеждения. Убеждения – это усвоенные знания, в истинности которых человек не имеет сомнений, даже готов пожертвовать себя, чтобы доказать это. Таким образом, в убеждениях знания очень сильно сочетаются с верой, отношением и действием. «Убеждения служат основой действий человека, его поступков, его поведения», - писал Н.А. Сорокин [198, с. 94]. Знания, взгляды образуют убеждение тогда, когда они преподносятся аргументировано, в соответствующем эмоциональном состоянии. В.А. Сухомлинский говорил, что «истина, в которой обобщаются предметы и явления окружающего мира, становится личным убеждением детей при условии, что она

одухотворяются яркими образами, оказывающими воздействия на чувства» [203, с. 16].

Знания участвуют в образовании мировоззрения. «Из единичного знания можно вывести целиком или частично современное мировоззрение». Эти слова принадлежат И.Я. Лернеру [205, с. 74].

Мировоззрение – это более обширное, объемное образование в психике человека. Оно состоит из знаний, взглядов, убеждений, идеалов, отношений, веры и т.д. Мировоззрение составляет костяк психики и играет важную роль в поведении человека.

Знания «присутствуют» и в умениях, эмоциях, поступках.

Изучение знаний не имеет границ. Не зря говорят, что познание бесконечное. Усвоив одно знание, ученик должен переходить к другому знанию и т.д. Выявленный нами компонентный принцип неограниченности содержания требует этого. «Всем учащимся было предложено работать самостоятельно сверх учебной программы по любому разделу науки, техники, искусства, видам труда, независимо от того, изучается он в школе или нет. При этом не устанавливалось никаких ограничений в выборе темы, способах и сроках исполнения», - писал И.П. Волков [36, с. 29].

Непрерывное изучение знаний, конечно, не должно вредить здоровью. При этом

необходимо учитывать возможности ученика, т.е. индивидуализировать педагогический процесс. Это, во-первых, означает оптимальное сочетание обязательности и вариативности знаний. Например, тема «Глагол» предусмотрена государственными образовательными стандартами. Ее должны изучать все. В то же время эту тему можно в разных вариантах индивидуализировать. Дети, мечтающие стать археологами, изучают ее на основе глаголов, связанных с этим видом деятельности. Это только один из примеров. Индивидуализация темпа обучения, заданий, средств, форм, методов… позволяет индивидуализировать процесс усвоения знаний.

Интересен опыт В.Ф. Шаталова по проведению так называемых «уроков открытых мыслей». На этом специальном уроке физики учащиеся делают сообщения о знаниях, полученных самостоятельно из любого источника по любой области науки. Это, во-первых, делалось для того, чтобы учащиеся взаимообогащали кругозор, универсализировали его. Во-вторых, на любимой теме быстрее обеспечивается индивидуализация содержания. Один из моих студентов раскрылся на темах, связанных со спортом. Вопросы педагогики на занятиях он объяснял на примере спортсменов и от двоечника превратился в ударника.

Процесс формирования знаний индивидуализируется и путем индивидуализации домашних заданий, тем для научно-исследовательских работ т.д.

В формировании знаний необходимо руководствоваться и принципом саморегулируемости. Этот процесс должен происходить не только на уроках, но и везде и всегда. Народ не зря говорил: «Век живи, век учись». Такое возможно тогда, когда у человека имеются движущие силы педагогического процесса: любопытство, интерес, желание, стремление к совершенству. Для обеспечения непрерывности усвоения знаний необходимы также умения самостоятельно добывать их.

Знания формируются и во время стихийного педагогического процесса, т.е. без особых усилий, что свидетельствует о саморегулируемости усвоения знаний.

Народ знал принцип саморегулируемости. «Уча других, и сам учишься», - говорится в русской пословице. Действительно, обучая другого человека чему-либо, сам совершенствуешься, даже не замечая этого. В этом проявляется как раз саморегулируемость процесса усвоения знаний. Успешной реализации принципа саморегулируемости в процессе формирования знаний более соответствуют такие методы, как классификация, сравнение, обобщение,

систематизация, синтез и т.д.

Знаний много. Объем его изо дня в день увеличивается. В связи с этим некоторые ученые, учителя, предлагают периодически продлить продолжительность сроков обучения. Однако между объемом знаний и продолжительностью обучения закономерных связей нет. Правильно реализуя принципы педагогического процесса, можно и за короткое время качественно усвоить требуемые знания. В этом особое значение имеет принцип универсальности содержания. Он предусматривает изучение более общих, обобщенных знаний о классах, группах предметов, явлений, процессов, избегая детального рассмотрения отдельных их представителей. Например, одновременное изучение всех букв позволяет быстрее и качественнее усвоить их, сэкономить время и силы. Растительный мир также изучается в общем плане, без детализации каждого растения. При этом выявляются общие свойства, характерные растениям того или иного класса. Богатое творчество А.С. Пушкина изучается в обобщенном виде, а более подробно учащиеся могут рассматривать его добровольно во внеучебное время.

Вышеназванные общие и компонентные принципы позволяют качественно усвоить знания. Однако не все ученые, не все учителя

знакомы с этой системой принципов. Они руководствуются неправильными принципами, из-за чего в формировании знаний ими допускаются ошибки. Рассмотрим некоторые из них.

1. Допускается переоценка роли знания среди других элементов содержания педагогического процесса. Все изложенное выше доказывает, какое огромное значение имеет знание в формировании личности. Однако, несмотря на это, нельзя переоценивать его роль среди других элементов содержания. Знание сильно и полезно только в сочетании с умениями, отношениями, чертами характера, эмоциями. Только вместе они образуют убеждения, мировоззрение, сознание, вообще психику. К сожалению, у нас основное внимание уделяется на знания в ущерб другим элементам содержания. В государственных образовательных стандартах, в учебных программах преобладают знания, на экзаменах в основном проверяются они. Даже I сентября отмечается как День знаний.

Данная ошибка приводит к формированию «образованных, но не воспитанных» людей, что свидетельствует о неполноценности результата. Этому способствует и ошибочное деление педагогического процесса на обучение и воспитание.

2. Недооцениваются возможности стихийного педагогического процесса в формировании знаний. Ведущие ученые утверждают, что «знания … усваиваются только тогда, когда их восприятие, переработка и последующее использование обеспечиваются активной психической деятельностью» [223, с. 11-12]. «Овладеть знаниями ученик может только в процессе собственной активной самостоятельной деятельности, направляемой и организуемой учителем», - говорится в учебнике «Дидактика» [71, с. 33].

Повсеместно распространяемое среди учителей это ошибочное мнение делает свое дело: педагоги недооценивают роль стихийного ПП в получении знаний. Все знания стараются давать на занятиях, что, как правило, приводит к перегрузке учащихся, к ухудшению интереса к учебе и к затратам.

3. Довольно часто новые знания изучаются без опоры – базовых знаний, умений и навыков. По-другому, нарушается принцип поэтапности. Это происходит либо из-за нелогичного составления учебных программ, либо из-за некачественного усвоения предыдущих тем. Данная ошибка вызывает неуверенность у ученика, отвращение к учебе. «Параллельное изучение» всех школьных дисциплин в течение всего учебного года (одновременное начало в

сентябре и одновременное завершение в мае) также лишает базовых знаний, умений и т.д. Последовательное изучение помогло бы качественно усвоить знания. Такое изучение предполагает изучение учебных дисциплин друг за другом. Т.е. некоторые предметы активно изучается за какое-то короткое время, например, в сентябре - в ноябре, после его завершения тоже такими быстрыми темпами изучается другой предмет. При такой организации очередной предмет изучается на базе завершенного предыдущего предмета. Это улучшает качество педагогического процесса.

4. Еще одной серьезной ошибкой в формировании знаний является формализм. Некоторые учителя создают видимость благополучия, скрывают свои недостатки в работе. Их не интересует конечный результат. Для них главное – проведение уроков, прохождение программы. Даже на ЕГЭ они умудряются отвечать за своих учеников, разрешают списывать.

Эти ошибки имеют серьезные последствия. Они мешают формировать полноценных людей, способных эффективно служить обществу, самому себе.

Возникает уместный и законный вопрос: как определить и оценить уровень усвоения знаний? А.К. Маркова и др. выделяет следующие «качества знаний: а) системность,

систематичность, научность, обобщенность, осознанность, свернутость, фундаментальность; б) гибкость, мобильность, оперативность; в) действенность, направленность на практическое использование; г) полнота, объем, точность, прочность» [111, с. 33].

Однако с помощью этих показателей трудно определить и оценить качество усвоения знания. Они слишком расплывчаты, не практичны. Как показывают наши исследования, удобно и оперативно можно оценить уровень усвоения знаний по следующим критериям: а) достоверность; б) полнота; в) прочность; г) применяемость.

§3. Формирования умений

Об умениях литературы достаточно много. О них пишут в учебниках, в диссертациях, методических пособиях, в статьях, тезисах.

Однако до сих пор нет полноценного научного представления о них. Ученые даже не имеют четкого ответа на вопрос «Что такое умение?». В объяснении его допускаются серьезные ошибки. Выделим некоторые из них.

1. Умение отождествляется с действием, деятельностью. Еще в 1974 году Н.А. Сорокин писал, что «умения представляют собой

комплекс действий, выполняемых учащимися на основе приобретенных знаний в соответствии с поставленными задачами и условиями» [198, с. 29]. Вслед за ним Г.И. Щукина утверждает, что «умение – это осознанная, преднамеренная, интеллектуальная деятельность, которая в учебном процессе нужна при решении сложных и новых задач, при выработке новых и сложных способов» [149, с. 261].

К сожалению, данная ошибка в объяснении умения до сих пор жива: активно поддерживается и распространяется. Даже встречается в педагогических словарях, которые по своему предназначению должны четко, конкретно и достоверно объяснять значение терминов и понятий. В качестве иллюстрации приведем «Педагогический словарь», составленный Г.М. и А.Ю. Коджаспировыми в начале 21 века. В нем «педагогическое умение характеризуется как совокупность практических действий» [79].

А в действительности умение не является действием или деятельностью. Доказать это не трудно. Во-первых, попробуем это сделать с помощью языка (лингвистический подход). «Умение» и «действие» - понятия с самостоятельным содержанием, т.е. не являются синонимами. Они даже могут сочетаться и образовать словосочетания: умелое действие, неграмотное действие.

Синонимы не образуют таких сочетаний. Таким образом, умение и действие – не тождественные понятия.

Действие является не умением, а проявлением умения. Это можно объяснить на примере черт характера. Например, какой-то человек имеет трудолюбие. Оно у него должно проявляться. А проявляется в его активной трудовой деятельности. Такой человек постоянно работает, например, строит дом. Однако работа или построенный им дом не являются же чертой характера - трудолюбием, а являются проявлением трудолюбия. С умением то же самое. Действие и деятельность являются проявлением умения.

2. Умение отождествляется с методом деятельности. «Умения и навыки – это способы деятельности учащихся», - пишет Н.А. Сорокин [198, с. 30]. «Способ» - это «метод». К методам деятельности относятся: анализ, сравнение, требование, интервью, анкетирование и др. (методы мыслительной, научной деятельности); методы: кладки, соединения, штукатурки (методы деятельности строителя); методы защиты, удара (методы деятельности боксера) и т.д. Как видно из этих примеров, «методы» и «умения» не совпадают. Они имеют разные содержания. Применение метода требует определенных умений.

3. Умение ошибочно объясняется как

метод педагогического процесса. В своей диссертации «Формирование интеллектуальных умений старших школьников в процессе внеурочной деятельности» Т.И. Бахарева пишет, что Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.И. Сорокин рассматривают умение как способ восприятия и переработки информации [11]. Однако мы в предыдущих параграфах этой книги и в других своих книгах [185] доказали, что умение является содержанием ПП, а после усвоения становится результатом.

4. Некоторые ученые под умением подразумевают «овладение способами деятельности». «Навыки и умения – это фиксированные в личном опыте индивида общественно заданные способы деятельности», - пишет И. Лернер [205, с. 224]. Такая же мысль закреплена в «Словаре практического психолога», составленного С.Ю. Головиным [193]. «Умение - освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков», - пишет С.Ю. Головин [193, с. 714].

Однако такое объяснение не отражает реальность. Умение не только результат педагогического процесса, оно и его содержание. Потому что бывают неусвоенные умения – элемент содержания ПП.

5. Умение объясняется как подготовленность, способность выполнять действия, деятельность. «Умение – подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, точно, сознательно, на основе усвоенных знаний и жизненного опыта», - пишут Г.М. и А.Ю. Коджаспировы [79]. «Принято характеризовать умение как возможность осуществить какое-либо действие, операцию», - говорится в учебнике педагогики [148, с. 143]. «Умение – способность человека успешно выполнять определенные действия, определенную деятельность с высоким качеством», - пишет Р.С. Немов [128]. Способностью его считают А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев, Н.В. Кузьмина, Е.А. Милерян [11] , М.И. Еникеев [63] и многие другие.

Однако содержание понятий «подготовленность», «возможность», «способность» шире, чем «умение». Они кроме «умения» включают в себя физическое и психологическое состояния, эмоции,

отношения, знания, черты характера, необходимых для выполнения действий или деятельности. Поэтому назвать их умениями не можем.

6. Умение определяется как совокупность знаний и навыков. В учебнике «Возрастная и педагогическая психология» М. Гамезо, Е. Петрова, Л. Орлова пишут: «Умения – это сочетание знаний и навыков, обеспечивающее успешное выполнение деятельности» [39, с. 310].

Однако это не так. Знания могут участвовать в формировании умений. Например, для того, чтобы научиться водить машину, сначала надо получать знания об устройстве двигателя, о самой машине, о правилах уличного движения и т.д. На основе этих знаний формируются нужное умение. Однако при этом знания не входят в умения, Умение – самостоятельное образование. Поэтому мы не можем говорить, что «умение – оптимальное сочетание знания и навыков».

7. Навык не считается умением. Доктор педагогических наук, профессор Г.И. Щукина пишет: «Встречающиеся утверждения о том, что навык – это автоматизированное умение, неправомочны» [149, с. 261]. Сторонники этого ошибочного мнения, подчеркивая нетождественность умения и навыка, говорят, что навык и умение соотносятся как часть и целое. «Навык входит в умение, - пишет Т.А.

Козлова. – Например, умение собирать электрические цепи по заданным схемам с последовательным и параллельным соединениям проводников (физика) включает в себя следующие навыки: работать с изоляционной лентой, зачищать концы проводов, соединять электрические провода друг с другом, с клеммой, рубильником, определять рабочее состояние электролампочки, производить расчеты» [205, с. 294-295]. А в действительности навык является таким же умением, хорошо усвоенным, поэтому выполняемым автоматически. Перечисленные в вышеприведенной цитате навыки являются самостоятельными, хорошо усвоенными умениями. Если они входят в состав «умения собирать электрические цепи», то входят как умения. Умения, как и знания, способны расширяться, углубляться. Если усвоив знания об отдельных падежах, мы получаем новое знание о склонении имен существительных, то такое же происходит и с умениями. Овладев несколькими конкретными умениями, мы часто получаем еще какое-то новое умение. Например, умея читать, писать, оценивать, анализировать, мы приобретаем умение сочинять текст: реферат, рассказ и т.д.

Утверждая, что навык является таким же умением, следует отметить, что не всякое умение формируется до уровня навыка, а

некоторые, наоборот, обязательно должны стать им. К последним, например, можно отнести такие, как умения ходить, читать, писать на родном языке, обращаться с огнетушителем, оказать первую медицинскую помощь, соблюдать правила уличного движения и т.д.

8. Неправильная классификация умений. Умений много. Поэтому для целостного представления необходимо их классифицировать. Однако до сих пор нет научно обоснованной, убедительной классификации. Не найдены четкие критерии распределения их по группам. Классификация умений учеными осуществляется по разным параметрам. Например, по видам деятельности. В своей диссертации «Формирование интеллектуальных умений старших школьников в процессе внеурочной деятельности» Т.И. Бахарева пишет, что бывают «умения, необходимые для осуществления исторически сложившихся видов деятельности: игровые, интеллектуальные, трудовые, коммуникативные и др.» [11].

Однако эта довольно распространенная в науке классификация не вызывает доверия. Это объясняется тем, что между такими видами умений четкая граница не ощущается. Разве, например, в игровой деятельности не применяются интеллектуальные, трудовые, коммуникативные умения?

Некоторые ученые умения классифицируют по уровням организации деятельности. Академик А.М. Новиков, например, по этому критерию выделяет:

«- операционные – умения выполнять отдельные технологические (в широком смысле) операции;

- тактические – умения организации и выполнения полного технологического процесса (в широком смысле, например, педагогического, бухгалтерского, строительного и т.п.) в изменяющихся

условиях, в том числе, в составе коллектива, команды;

- стратегические – умения самостоятельного проектирования и достижения главных, перспективных целей собственной деятельности, свободное владение и варьирование различными технологиями в условиях их трансфера, умения соотносить цели своей деятельности с целями своего коллектива (организации), с другими организациями, с окружающей средой» [133].

Однако и эта классификация не может считаться научной. Между выделенными группами умений границ нет. Некоторые так называемые технологические операции по своему объему могут соответствовать «полному технологическому процессу», в то же время и операционные умения могут быть на уровне тактических. Некоторые стратегические умения могут быть тактическим или операционным. Например, «умения соотносить цели своей деятельности с целями своего коллектива (организации), с другими организациями, с окружающей средой» чем отличаются от операционных и тактических? Ничем.

Ученые выделяют внешние и внутренние умения. И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов пишут: «Внешние (практические) и внутренние (интеллектуальные) навыки и умения могут быть общими для всех учебных предметов» [148, с. 150]. Здесь авторы под внешними умениями считают те умения, которые необходимы для выполнения так называемых внешних действий,

а внутренними – умения, применяемые во внутренней умственной деятельности. Однако усвоенные умения всегда являются внутренними, т.е. находятся в психике человека, имеют внешние проявления. Например, интеллектуальные умения проявляются в ответах, решениях – в интеллектуальной продукции. Умение писать находится внутри – в психике, но проявляется в тексте. Как видно, само умение и его проявление не могут представлять разные группы умений. Проявление умения – это не умение.

На наш взгляд, умения можно делить на следующие виды: бытовые; поведенческие; общепедагогические; профессиональные. Бытовые умения – это такие умения, которые применяются в быту, в домашнем хозяйстве. К ним относятся: а) кулинарные; б) умения обслуживания домашней техники, обращения с инструментами; в) санитарно-гигиенические, медицинские умения; г) умения, необходимые для ведения домашнего хозяйства; д) дизайнерские умения и т.д. Общие педагогические умения включают в себя познавательные, научно-исследовательские умения, умения организации воспитания, которыми должен обладать каждый человек. Профессиональными называются умения, применяемые в профессиональной деятельности. К поведенческим умениям относятся умения, при помощи которых человек управляет своим поведением. К ним, например, относятся умения: общаться; выходить из проблемной ситуации; отказаться от приятных, но отрицательно влияющих на характер привычек, обычаев, стереотипов;

выражать свое отношение и т.д.

Такое деление умений, все равно, является условным. Однако есть одна убедительная, бесспорная классификация. Это деление их на а) неусвоенные; б) усвоенные умения. Неусвоенные умения находятся в задачах, в инструкциях, пособиях, алгоритмах и участвуют в образовании содержания педагогического процесса. Усвоенные умения представляют результат ПП и находятся в психике человека.

9. Неправильно определяется структура умения. «В психологическую структуру умения входят все ценнейшие качества личности (чувственные, интеллектуальные, волевые, эмоциональные)», - пишет Г.И. Щукина [149, с. 261]. Такого же мнения академик А.М. Новиков [133].

Чувственные, интеллектуальные, волевые, эмоциональные качества принадлежат личности, а не умению. Они не являются его структурными элементами. Умение состоит из правильно выполненных движений, умственных и практических «шагов», микродействий. А само умение является одним из элементов содержания или результатом педагогического процесса, проявляющееся в правильном выполнении действия.

Вышеназванные ошибки в объяснении умения имеют отрицательные последствия:

задерживают развитие науки; отрицательно сказываются на мировоззрении организаторов ПП; ухудшают качество педагогической работы; причиняют экономический ущерб государству.

Умения имеют огромное значение в развитии общества, человечества. Они делают человека самостоятельным, приносят ему новые знания, умения, формируют уверенность. Одной из причин неуспеваемости учащихся, жизненных неудач взрослых является отсутствие у них необходимых умений или слабая сформированность их. Поэтому формирование умений является важной педагогической задачей.

Формирование - это процесс превращения содержания педагогического процесса в результат. Умение, являясь сначала одним из элементов содержания педагогического процесса, усваиваясь, становится результатом.

Для эффективного формирования умений необходимы определенные условия.

Одним из них является понимание объектами и субъектами педагогического процесса сущности, важности, нужности умений. Поэтому в подготовке педагогических кадров, в повышении их квалификации необходимо обращать внимание на это, вызывать у них положительное отношение к формированию у воспитанников умений. Это

будет первым шагом в формировании умения. Затем важность умения в жизни необходимо объяснить ученику. Когда объект осознает важность умения, тогда у него, как правило, появляется желание приобретать его. Для реализации этого желания ему помогут умения: совершенствовать себя; самостоятельно добывать; подражать анализировать.

Следующим условием эффективного формирования умений является достойное, полноценное отражение необходимых умений в содержании педагогического процесса. К сожалению, во многих учебных заведениях первостепенное значение придается знаниям. Практические, лабораторные занятия в учебных планах как общеобразовательных, так и профессиональных учебных заведений занимают скромное место. На переводных, выпускных, вступительных экзаменах в основном проверяются знания. Это приводит к формированию знающих, но не умеющих людей.

Достойное отражение умений в содержании педагогического процесса обеспечивается с помощью общих принципов ПП: целостности, развития, поэтапности, индивидуализации, саморегулируемости и компонентных принципов содержания: универсальности, достаточности, неограниченности, первичности отношения.

Об их роли в определении содержания достаточно подробно было изложено в предыдущих параграфах и разделах (глава V, §1). Здесь ограничимся лишь некоторыми тезисами. Во-первых, умения должны гармонично и пропорционально сочетаться вместе с другими элементами содержания. Во-вторых, надо обращать внимание на включение в содержание ПП универсальных умений. В-третьих, умения должны поэтапно, последовательно распределяться в содержании. В-четвертых, включенные в содержание умения должны иметь свойство индивидуализироваться. В-пятых, умения должны быть достаточными для выполнения тех или иных действий, деятельности.

Отражение соответствующих умений обеспечивается всеми участниками педагогического процесса. Участвуют в этом создатели государственных образовательных стандартов, учебных планов, программ, учебников. Многое зависит от учителя. Он их включает в тематические планы, планы-конспекты, сценарии мероприятий. Активность, инициативность учащихся также помогает обогащать содержание педагогического процесса необходимыми умениями.

Еще одним условием эффективного формирования умений является постоянное и поэтапное совершенствование их.

«Совершенству нет конца», - гласит русская пословица. Совершенствование, развитие умений происходит по разным направлениям. Во-первых, путем расширения. Это означает, что то или иное умение, соединяясь с другими умениями, образует новое, более объемное умение. Например, умение читать, умение писать, умение воображать может привести к возникновению умения сочинять художественное произведение. Во-вторых, развиваясь, некоторые умения превращаются в навыки. В каждой деятельности есть свои навыки. Они ускоряют деятельность, повышают ее качество. Поэтому необходимо целенаправленно формировать навыки. Они формируются путем многократных повторений. Пословица «повторение – мать учения» как раз относится к ним. Повторение – мать навыков.

Умения формируются в течение всей жизни человека. Значит, их развитие тоже происходит все время. Оно развивается поэтапно. Даже, превращаясь в навык, оно не перестает развиваться. С.А. Смирнов выделяет следующие этапы развития навыков:

«1) ознакомительный (осмысление действий и их представление);

2) подготовительный (сознательное, но неумелое выполнение);

3) стандартизующий (автоматизация элементов действия);

4) варьирующий или ситуативный (приспособление действий к иным ситуациям) [148, с. 145].

Мы выделяем пять уровней (этапов) развития умений: 1) неудовлетворительный; 2) удовлетворительный; 3) хороший; 4) отличный; 5) прочный, творческий.

При выделении этих уровней мы учитывали степень полноты и прочности умений. Умения неудовлетворительного уровня характеризуются неполнотой, непрочностью. Усвоенные детали такого умения до конца не закреплены и недостаточны для выполнения действий. Удовлетворительный уровень имеет следующие варианты: а) не все детали умения усвоены; б) все детали усвоены, но на слабом уровне. Хороший уровень отличается тем, что неусвоенными или слабо усвоенными остались не главные детали. Отличный уровень означает полноценное и достаточно прочное усвоение умения. Однако такое умение, при отсутствии усилий постоянно совершенствовать его, может ослабевать, даже исчезнуть. Прочный уровень означает надежное сохранение этого умения на долгие годы. Оно, может быть, находится на уровне навыка и постоянно применяться, не прекращаясь развиваться.

Еще одним условием эффективного формирования умений является правильный

выбор и умелое применение форм и методов педагогического процесса. Конечно, все формы и методы пригодны для решения данной цели. Однако соответствующими для формирования умения формами являются практикумы, семинары, конкурсы и т.д. Среди методов в этом плане можно выделить такие, как повторение, репродукция, подражание, выполнение (задания, упражнения), корректировка. Выбор и применение форм, методов необходимо осуществлять на основе принципов педагогического процесса. Например, принцип целостности требует, чтобы форма или метод соответствовал всем компонентам ПП: цели, объекту, содержанию и т.д.

Следующим условием эффективного формирования умений является наличие и правильное применение средств педагогического процесса. Они выбираются на основе принципов ПП. Цель – обучение игре на музыкальном инструменте требует наличия самого инструмента. Большую роль в формировании умений играют сцена, площадки, спортзал, алгоритмы, памятки, образцы. Например, биографии великих людей, поступки служат хорошим средством для формирования поведенческих умений. Существуют специальные средства для измерения качества сформированности умений. К ним относятся: нормативы,

критерии, шкалы, таблицы, секундомеры и другие технические средства. Качество усвоения умения проверяется в действиях и деятельности. Если действия выполняются на высоком уровне при наличии соответствующих социально-значимых мотивов, то можно говорить о сформированности умения.

§4. Формирование эмоций

Учить чувствовать – это самое трудное,
что есть в воспитании.
В.А.Сухомлинский

Понятие об эмоциях

Эмоция – это кратковременное переживание человека, вытекающее из его отношения к чему-либо и вызывающее соответствующее эмоциональное состояние. К ней относятся: восторг, восхищение, удивление, радость, смущение, отвращение, подозрение, наслаждение, страх, скука, вина, интерес, ярость, жалость, гнев, тревога, жажда, стыд, ненависть, желание, разочарование, тоска, отчаяние, печаль, страсть, сочувствие, любопытство, возмущение, любознательность, огорчение, обида, досада, унижение, стремление, надежда, горе, мучение, агрессия, укор, скорбь, горечь, вдохновение, шок, презрение и т.д.

В науке много работ, посвященных эмоциям [66].

Однако мы о ней до сих пор мало знаем. В психологическом словаре-справочнике, составленном Р.С. Немовым [129], например, она объясняется следующим образом: «Эмоции – класс психологических явлений, представляющих собой внутренние, субъективно переживаемые состояния человека, сопровождаемые приятными или неприятными ощущениями. К эмоциям относятся, например, переживания голода, удовольствия, неудовольствия, страха, гнева, печали, радости…».

В этой фразе три ошибки. Во-первых, эмоции не «переживаемые состояния человека», а переживание. Во-вторых, они сопровождаются не только приятными и неприятными, но и

какими-то средними или промежуточными ощущениями (например, эмоция удивления). В-третьих, переживания голода, удовольствия, неудовольствия не относятся к эмоциям. Последние двое являются признаками отдельных эмоций. Например, радость вызывает удовольствие, а гнев, печаль – неудовольствие. А голод – эмоциональное состояние человека.

Для полного представления эмоций сначала необходимо уточнить некоторые другие, связанные с ней понятия.

1. *Чувство.* «Чувства представляют собой особую - человеческую разновидность эмоций», - говорится в словаре Р.С. Немова [129]. Такая классификация не обоснована. Мы считаем «эмоцию» и «чувство» синонимами. Эмоция - международное, научное понятие. Она переводится на русский язык как «чувство».

2. *Ощущение.* Мы с помощью органов чувств (их у человека 5) ощущаем. Ощущаем, например, запах. Запах может быть приятным, неприятным, кому-то понравиться, кому-то нет (в косметических магазинах женщины долго выбирают духи или другие вещи, связанные с запахом). Ощущаемый запах у человека вызывает эмоцию. Эмоция – это внутренняя реакция человека на запах. Она, как и другие предметы, явления, ощущается. Однако это не говорит о том, что эмоции и ощущения тождественны.

3. *Эмоциональное состояние.* Это состояние личности, которое вызывается эмоциями и другими факторами. Его нельзя отождествлять с эмоциями. Оно происходит во время проявления эмоции и может продолжаться после них, причем в некоторых случаях достаточно долго. К ним, например, относятся: настроение, счастье, тревога, стресс, депрессия, фрустрация, экстаз, эйфория, апатия, симпатия, возбуждение, голод, жажда и другие. То или иное эмоциональное состояние, как было сказано выше, вызывается определенными эмоциями. Например, стресс возникает из-за эмоций страха, вины, стыда, разочарования, тоски, отчаяния; эйфория – из эмоций радости, … Настроение может быть следствием и положительных и отрицательных эмоций. В зависимости от того, какие эмоции вызывают его, мы настроение делим на хорошее и плохое. Эмоциональные состояния вызываются и так называемыми драйвами – такими, как голод, жажда, боль, холод, усталость и т.д.

Эмоциональное состояние само может вызвать эмоции. Например, голод может быть причиной появления таких эмоций, как отчаяние, гнев, страх и т.д.

Эмоциональное состояние человека отражается в мимике, интонации, почерке, маске, походке, в управлении транспортными средствами и т.д.

4. Отношение. Эмоции исходят из отношений, выражают

отношения, но отношениями не являются. Одно и то же отношение может выражаться в разных эмоциях. Например, положительное отношение к труду выражается в таких эмоциях как радость, желание трудиться.

Чем же отличаются эмоция и отношение?

Эмоция сравнительно короткий акт, переживание. А отношение длительное, устойчивое, стабильное явление. Возьмем, например, любовь. Любовь – отношение. «Любовь как длительные отношения между двумя людьми… в любой момент может пробудить в партнерах практически любую эмоцию…», - пишет Изард Кэрролл Э. [66, с. 411]. Например, она может «пробудить» такие эмоции как радость, печаль, восторг, грусть, ревность, интерес, азарт, и т.д. Однако во многих трудах по психологии, словарях ошибочно называют любовь эмоцией. «Любовь – фундаментальное для человеческой природы чувство…», - пишет тот же Изард Кэрролл Э. [66, с. 425]. Такое противоречивое, двоякое понимание любви не способствует правильному объяснению эмоций. Положительное отношение к труду, например, может вызвать эмоции наслаждения, радости, гордости. Отрицательное отношение к пьянству пробуждает такие эмоции, как отвращение, неудобство, стыд, вина, печаль и т.д.

Между эмоциями и отношениями находится эмоциональное состояние. Эмоции, как правило, создают эмоциональное состояние, а повторяющиеся эмоциональные состояния со временем вызывают отношение.

Отношение от эмоции отличается и сложностью своей структуры. В отношениях присутствует мысль, эмоции, движущие силы.

5. *Черты характера* образуются из сильных, устойчивых отношений. Поэтому они связаны с эмоциями: эмоции участвуют в их образовании, а черты характера – в возникновении эмоций. Например, черта характера «трудолюбивый» означает хорошее, качественное, стабильное, устойчивое отношение человека к труду. И она вызывает у человека такие эмоции, как радость, наслаждение. «Чувство хозяина родной земли – важнейшее патриотическое чувство, которое нам надо утверждать в юных сердцах», - писал В.А. Сухомлинский [203, с. 261].

Такое чувство является предпосылкой отношения. Действительно, воспитанники В.А. Сухомлинского были патриотами своей страны, защитниками родной земли.

Данные рассуждения помогают проследить путь функционирования эмоций: от эмоций к эмоциональному состоянию, от эмоционального состояния к отношению, от отношения к чертам характера.

Таким образом, эмоции отличаются от ощущений, черт характера, отношений ... и характеризуются следующими специфическими признаками:

1) «Что же такое эмоции? Являются они преходящими состояниями или сопровождают нас постоянно? В какой мере они детерминированы ситуацией, условиями момента, а в какой степени являются устойчивыми характеристиками индивида? Очевидно, что нам не удастся дать однозначного ответа поставленные вопросы», - пишет Изард Кэрролл Э. [66, с. 30-31].

Однако на этот вопрос можно дать однозначный ответ: эмоции, как и другие элементы содержания педагогического процесса (знания, умения, навыки, черты характера, отношения), бывают преходящими и «постоянными». Все зависит от степени сформированности. Например, если человек радуется после каждой полученной «5», значит, эта эмоция у него сформирована достаточно крепко. Затем радость может возникать у него после каждой удачи, необязательно по учебе, что лишний раз доказывает ее прочность. Некоторые люди могут получать радость после первой «5», затем, привыкнув к ней, особо радоваться не будут. У них, как видно, эмоция, не дошла до отношения или черты характера. Она временная. Отдельные эмоции вообще бывают короткими, эпизодическими. Например, гнев. Человек проявил вспышку гнева, сразу успокоился и все забыл.

Таким образом, продолжительность эмоций зависит от индивидуальных особенностей человека.

2) В эмоциях отражается вся сущность той или иной конкретной личности.

Значение эмоций

Эмоции имеют огромное значение для человека, общества. «Чувство движет миром», - говорил О. Форш [222] . «Эмоции могут перевернуть жизнь», - писал Изард Кэрролл Э. [66, с. 29].

Человек «происходит» из-за чувств. Интимный процесс: секс, оргазм предшествует зачатию зародыша. Он и появляется на свет эмоцией. Первый плач – гимн ребенка – содержит в себе все: и радость, и удивление, и страх, и надежду и т.д. Познание мира, общение его с людьми начинаются с эмоций. На внешние и внутренние раздражители он реагирует улыбкой, радостью, удивлением, восхищением, любопытством, страхом, слезами, впечатлительностью и т.д. Вся жизнь человека состоит из эмоций. Он радуется за долгую счастливую жизнь или переживает за бесцельно прожитые годы. И в последний путь провожают его эмоцией. Горечь утраты испытывают родственники, друзья.

Велика роль эмоции в педагогическом процессе. Она является: а) элементом содержания; б) средством для усвоения содержания; в) результатом. Эмоции присутствуют в цели, движущих силах, объекте, субъекте. Они есть и в отношениях, чертах характера, памяти, поступках, действиях, мимике, жестах, воображении, знаниях, умениях, поведении. Одни эмоции присутствуют даже в других эмоциях.

Без эмоций не было бы и личности. «Не обладая эмоциями, т.е. не умея испытывать радость и печаль, гнев и вину, мы не были бы в полной мере людьми», - писал Изард Кэрролл Э. [66, с. 22].

Чувства дают информацию о человеке. Поэтому по ним можно узнать об уровне развития личности, ее характере, отношениях, взглядах, недостатках, достоинствах и т.д. Например, если изучаемый человек, увидев жестокие сцены убийства в кинофильмах, испытывает радость, то можно предположить о наличии в его характере жестокости, садизма. Если же эти картины вызывают у человека эмоцию гнева, то можно сделать вывод о том, что у него добрая душа. Если успех друга вызывает у человека зависть, то есть основания утверждать, что этот человек – эгоист. По эмоциям детей можно определить педагогические ошибки учителей, родителей, выявить условия семейной жизни, где он воспитывался и т.д. Эмоции не обманывают. То, что они охватывают все стороны личности: характер, способности делают их универсальными и надежными источниками информации.

Эмоции улучшают восприятие. Почему? Они: а) позволяют находить нужные объекты восприятия. Ведь не удивляющие, не восхищающие предметы, явления, процессы не сразу замечаются людьми. Женщина в первую очередь замечает хорошую прическу, новую одежду. Мужчина – симпатичную женщину. б) готовят человека к восприятию: «открывают» уши, глаза, нос и другие органы чувств, активизируют память, мышление, воображение, внимание и т.д.; в) помогают увидеть предмет целостно, так как заставляют работать всех органов ощущения; г) делают процесс восприятия длительным. Даже после прекращения непосредственного восприятия «чувствительный» объект, как правило, стоит перед глазами.

«Там, где нет чуткости, тонкости восприятия окружающего мира, вырастают бездушные, бессердечные люди», - писал В.А. Сухомлинский [203, с. 83].

Эмоции образуют движущую силу педагогического процесса. Почему нормальный человек всегда в движении, деятельности? Что заставляет его читать, анализировать, изучать, учиться?

Эмоции. Ему приятно все это делать, увидеть результаты, развиваться, совершенствоваться. Он от этого получает удовольствие. Человек по своей природе хочет удовольствия, стремится к нему. Желание, стремление, страх, интерес – другие эмоции являются движущими силами педагогического процесса. Чего желает, чем интересуется, к чему стремится, чего боится человек – все это зависит от его кругозора, мировоззрения, характера, которые в свою очередь формировались не без участия эмоций. Например, у вора вызывает удовольствие украденная вещь, а у воспитанного человека – совершение доброго дела. Для первого человека движущей силой является стремление к воровству, для второго - стремление совершать добро.

Движущая сила педагогического процесса даже тогда, когда имеет отрицательный характер, окрыляет человека, вызывает у него неиссякаемую энергию, силу. «Возвышенные чувства вызывают расцвет всего нашего существа и словно удваивают наши способности…», - писал Дюма-отец [222].

Не все эмоции являются движущими силами педагогического процесса. Однако многие из них участвуют в возникновении их. Например, возьмем удивление. Оно не является движущей силой, но в большинстве случаях вызывает интерес, желание. Радость вызывает стремление испытать ее еще раз, печаль – желание избегать чего-то нехорошего и т.д. А некоторые эмоции вообще воюют с движущими силами педагогического процесса. Например, отвращение, страх убивают кое-какие желания.

Эмоции - движущие силы – «вечный огонь» педагогического процесса. Они нужны всегда. Без них педагогический процесс будет неэффективным.

Эмоции влияют на мыслительную деятельность. «Мышление начинается с удивления», - писал Аристотель [203, с. 131]. Оно и протекает с помощью чувств. Во время мышления человек находится в особом эмоциональном состоянии, вызванном комплексом эмоций: удивлением, неизвестностью, гневом, азартом, увлечением, восторгом, подозрением, страстью, желанием, любопытством, огорчением, надеждой, стремлением и т.д. Эмоции облегчают процесс мышления. Особенно в детском возрасте. «Детское мышление – художественное, образное, эмоционально насыщенное мышление», - писал В.А. Сухомлинский [203, с. 80]. Эмоции повышают трудоспособность человека во время мышления. Как правило, в мыслительной деятельности человек решает какую-то проблему – ищет ответ на вопрос. Стремление к ответу – движущая сила – присутствует до получения ответа. Получив ответ, человек испытывает эмоции:

радость, удовлетворение, восторг и т.д. Они являются для него наградой, поощрением, что мобилизует его на новые мышления. «Эмоция – это стимулирующее средство, поскольку она побуждает ум к новым начинаниям», - писал А. Бергсон [222, с. 686].

Эмоции развивают воображение. Эмоция - строительный материал для воображений. Без эмоций человек не может не проектировать, не творить, не предвидеть. «Детское видение мира – это своеобразное художественное творчество. Образ, воспринимаемый и в то же время созданный ребенком, несет в себе яркую эмоциональную окраску» [203, с. 43]. Воображение и само влияет на эмоции. Например, «дети переживают бурную радость, воспринимая образы окружающего мира и прибавляя к ним что-нибудь от фантазии» [203, с. 43].

Эмоции улучшают память. Психологами даже сформулирован «закон связи памяти с эмоциями». Краткая формулировка этого закона следующая: «чем более выраженную эмоциональную реакцию у человека вызывает тот или иной материал, тем лучше и прочнее он запоминается» [128]. Действительно, важная мысль, привлекательная вещь хорошо запоминаются. Вот уже 10 лет мои студенты-первокурсники пишут сочинение на тему «Незабываемые минуты моей жизни». И, как правило, студенты помнят те события, которые вызвали у них наиболее сильные эмоции.

Эмоции помогают качественно усвоить содержание педагогического процесса. Усвоение знаний без эмоций делает педагогический процесс малоэффективным. В этом случае не возникает движущая сила педагогического процесса, не хватает целостного, всестороннего изучения проблемы, материал не закрепляется. Если знания усваиваются без эмоций, то они в голове человека становятся мертвым грузом. Такие знания живут разрозненно, не превращаются в убеждения, ценности, принципы, не образуют мировоззрения, отношения, черты характера. К сожалению, в настоящее время из-за необоснованного деления ПП на обучение и воспитание многие знания воспринимаются без эмоций. Изучение знаний без эмоций приводит к формированию «бездушных» людей, роботов, преступников.

Эмоции нужны и для формирования умений, навыков. Отсутствие положительных эмоций делает процесс формирования умений и навыков скучным, трудным, тяжелым, неприятным. А ведь формирование умений, навыков требует силы воли, настойчивости, которые, как правило, без положительных эмоций не бывает.

Отношение как элемент содержания педагогического процесса без эмоций вообще не формируется. Без них возникает

только равнодушие, что означает отсутствие отношения.

Почему человек к чему-либо (или к кому-либо) относится положительно? Потому что воспринимаемый объект вызывает у него положительные эмоции. Он привлекателен, приятен. Желание получить удовольствие, наслаждение, радость также определяет положительное отношение. А неприятные вещи, люди, явления вызывают отрицательные эмоции и такие же отношения. Таким образом, отношение обуславливается эмоциями.

Большую роль играют эмоции в формировании черт характера. Даже названия некоторых черт «образованы» из эмоций: зависть – завистливый; всплеск – вспыльчивый; эмоция – эмоциональный; ласка – ласковый; страх – бесстрашный; смущение - стеснительный и т.д.

Почти все черты характера, как правило, формируются с помощью эмоций и существуют благодаря им. Почему человек трудолюбивый? Потому что ему приятно трудиться. Труд у него вызывает положительную эмоцию. А почему он лентяй? Потому что ему так приятно. Для того чтобы лентяя сделать трудолюбивым, надо добиваться, чтобы труд вызвал у него положительную эмоцию, а безделье - отрицательную.

Эмоции участвуют и формировании эмоций. Эмоции как элемент содержания педагогического процесса иногда формируются с помощью самих же эмоций. Например, эмоция стыда может вызвать эмоцию отвращения, печали, вины; вина – желание исправиться; восхищение – интерес и т.д.

Вызов одной эмоции другую может происходить в направлениях прогресса и регресса. В первом случае, например, наблюдается ранжирование эмоций со знаком «+»: интерес – намерение - желание – стремление. Во втором случае от положительного к отрицательному: неоправданная надежда – разочарование – недоверие и т.д.

Чувства влияют на взаимоотношения людей. Это видно с первых дней появления на свет ребенка. Ребенок и мать свои взаимоотношения полностью основывают, можно сказать, на эмоции. «Цементирующим фактором взаимной привязанности матери и ребенка являются эмоции», - писал Изард Кэрролл Э. [66, с. 19]. Не только взаимоотношения детей и родителей, но и все семейные отношения определяются эмоциями. Брак создается эмоциями, прочность семьи зависит от эмоций, взаимоотношения братьев, сестер определяются эмоциями и т.д.

Не только семейные, но и вообще человеческие отношения основываются на эмоции. По эмоциям человек выбирает друзей, определяет характер отношения к людям. Если человек вызывает у тебя положительную эмоцию, то к нему хорошо относишься, а

если вызывает отрицательную эмоцию, то – плохо. Первым ты всегда готов помогать, а вторых ненавидишь, не одобряешь. Конфликты, драки, убийства, войны вызываются отрицательными эмоциями.

Эмоции защищает человека от бед. Например, «смущение предохраняет ребенка от излишне легкого сближения и вступления в контакт с незнакомыми людьми, ибо такой контакт таит в себе потенциальную опасность» [66, с. 303]. «Страх побуждает людей предпринимать усилия, направленные на избежание угрозы, на устранение опасности» [66, с. 233]. Отвращение защищает от отравления и т.д.

Защитные способности эмоций зависят от многих факторов. В их числе: а) источник эмоции; б) сила эмоции; в) управление эмоцией. Если смущение вызвано нормальными, правильными, нужными действиями, например, такими, как выступление на сцене, выход к доске, обращаться к учителю, то такое смущение скорее мешает человеку в его развитии. Если оно вызвано выполнением неблаговидных действий, например, таких, как курение, сквернословие, то смущение, играет все-таки положительную роль в перевоспитании человека. Страх, вызванный такими факторами, как потерять имидж, попасть в тюрьму, быть исключенным из учебного заведения и другие, также влияет положительно на развитие личности. А страх осуществлять нормальный сексуальный акт, создавать семью, спасать утопающего – отрицательно. Обида, вызванная несправедливым отношением, также отрицательно воздействует на человека. Справедливый гнев «может способствовать выживанию индивида или чаще – защите личного достоинства, сохранению личностной целостности, исправлению социальной несправедливости» [66, с. 34]. Однако незаслуженный гнев портит отношения, вызывает неуважение, обиду, отталкивает и т.д.

Интересным является тот факт, что одна эмоция защищает от другой. Например, радость – от печали, страх ослабляется интересом,

Эмоции помогают усовершенствовать себя. Чувство стыда - великое завоевание человечества. Оно принадлежит только человеку. Стыд вызывает другую эмоцию – желание избегать неправильных действий, поступков. У человека, способного испытывать стыд, появляется стремление к совершенству. «Жизнь дается один раз и прожить ее надо так, чтобы не было стыдно, мучительно больно, за бесцельно прожитые годы», - писал Н. Островский. Такому человеку стыдно обманывать, опаздывать, воровать и т.д. Поэтому он всегда работает над собой.

Чувство стыда исполняет роль контролера над поведением человека, участвует в формировании его совести.

Следующей эмоцией, помогающей усовершенствовать себя, является вина. Человек с такой эмоцией, склонен критически оценивать свои действия, пересмотреть, исправлять их и таким образом избавляться от тех качеств, которые сделали его виноватым в чем-то.

Эмоции влияют на здоровье человека. Любимое занятие, жизнь с любимым человеком, работа в дружном, сплоченном коллективе сопровождаются положительными эмоциями и укрепляют здоровье, продлевают жизнь. Отрицательные эмоции, наоборот, ухудшают здоровье. Учащается пульс, нарушается ритмичность органов человека, пропадает аппетит, начинается бессонница. Ослабевает иммунная система организма. «Если ребенок берется за книгу с нежеланием, это не только угнетает его духовные силы, но и неблагоприятно отражается на сложной системе взаимодействия внутренних органов. Я знаю много случаев, когда у ребенка, переживающего отвращение к занятиям, серьезно расстраивалось пищеварение, возникали желудочно-кишечные заболевания», - писал В.А. Сухомлинский [203, с. 102]. Одна женщина рассказывала о том, что когда она ругает своего мужа, у него начинается понос. Из-за и неумения управлять своими эмоциями, возникают и венерические болезни.

Эмоции влияют на качество результата работы. Работа, выполненная желанием и любовью, бывает высокого качества. Радость от удачно выполненного продукта, восхищение им окружающих, даже зависть отдельных людей окрыляют, активизируют человека, делают мастером. А труд, выполняемый без интереса, желания, любви, не способствуют улучшению качества. Только труд, вызывающий положительные эмоции, представляет собой воспитательную ценность. Этим объясняется разлагающее воздействие на личность, например, неоплачиваемый труд в колхозах. Такой труд вызывает отвращение, поэтому из колхозов наблюдался отток рабочих сил. Он порождает дефицит положительных эмоций и человек начинает искать их в других сферах. К сожалению, довольно часто находит их в недостойных увлечениях: пьянстве, бродяжничестве, острых приключениях, преступлении и т.д.

Эмоции управляют поведением человека. Эмоции, являясь важным строительным материалом для педагогического процесса: а) улучшая восприятие, ощущения, память, воображение, мышление, деятельность; б) участвуя в усвоении содержания ПП: знаний, умений, навыков, чувств, отношений, черт характера, в образовании взглядов, убеждений, мировоззрения, в конечном

счете, формируют поведение. В то же время они, как парус, управляют им. Поступки и другие действия человека, основанные на благородных эмоциях, вызывают у окружающих одобрение, восхищение, желание совершать такие же действия. Красота поведения создает всеобщую благоприятную атмосферу. А «кто своим дурным поведением вызывает неуважение к себе и не заботится о сохранении хорошей репутации, неизбежно станет предметом равнодушия и презрения, а следствие такого положения явится отсутствие всего, что могло бы доставить ему удовлетворение или удовольствие», - писал Д. Локк [106, с. 63]. Поэтому удачно совершенные преступления, хотя вызывают и преступников положительные эмоции (радость, восторг) , однако не приносят истинного удовлетворения, наслаждения, так как другие эмоции, возникающие при этом (страх, тревога) снижают качество впечатлений . Осуждение, подозрение окружающих давят на них.

Формируются ли эмоции?

Иногда спрашивают: формируются ли эмоции? Например, восторг, удивление, радость, скука, ярость, тоска, отчаяние, возмущение и многие другие. Да они, как любой элемент содержания педагогического процесса, формируются. Формируются, конкретизируясь. Например, радость от совершенного доброго дела, успешного завершения учебы, победы на соревнованиях и т.д. Восхищение хорошим поступком, природой, произведением искусства, красотой и т.д. Тоска по родине, родным, любимой работе и т.д. Интерес к физике, профессии педагога и т.д.

Возможность формирования эмоций доказывается и следующим обстоятельством: некоторые эмоции отсутствуют или проявляются слабо, иногда даже исчезают, что свидетельствует о не врожденности их. « *Возникнув (курсив – наш)* , чувства живут вечно в глубине нашего сердца. Они дремлют и пробуждаются по воле случая; но они навсегда остаются в душе и меняют ее. У всякого чувства есть свой великий день, короткий или долгий, - день первой бури», - писал О. Бальзак [222].

В науке утверждается, что некоторые эмоции не формируются, а являются врожденными. «Существуют врожденные эмоции. Это определенно можно утверждать относительно простейших, или биологических эмоций, которые есть у любого живого организма. У человека и высших животных, например, у человекообразных обезьян, можно также обнаружить

и некоторые общие аффекты: радость, печаль, страх, гнев», - пишет Р.С. Немов, ссылаясь на Ч. Дарвина [128]. К биологическим эмоциям ученые, как было сказано в начале этого параграфа, относят и «переживания голода, жажды» [128].

Однако с таким мнением согласиться трудно. Во-первых, если они имеются одновременно у животных и у людей, это не доказывает их врожденность. Например, бывают такие добрые, послушные, преданные людям собаки, лошади, однако эти черты у них не являются врожденными. С эмоциями то же самое. Врожденными являются ощущение боли, голода, жажды, другие физиологические состояния, неудобства. Они вызывают эмоции. Мы от рождения получаем биологические задатки испытывать эмоции. Эмоции формируются. Радость, печаль, страх, гнев у человекообразных обезьян приобретены им в результате воздействия жизненных ситуаций – во время стихийного педагогического процесса.

Эмоции формируются: а) непосредственно; б) опосредованно. «Непосредственно» означает формирование эмоции так, как мы усваиваем обычно тему – содержание педагогического процесса. «Опосредованное» формирование - это создание условий: базы, почвы, предпосылок, фундамента для возникновения тех или иных эмоций. Например, наличие таких черт характера, как впечатлительность, чувствительность служит базой для формирования эмоций вдохновения, жалости, вины. Эгоизм вызывает зависть, ревность, подозрение.

Эмоции меняются: усиливаются, ослабевают. «Всякое чувство имеет тенденцию перейти в вожделение или отвращение», - писал В. Дильтей [222]. Они бывают: а) слабыми; б) умеренными (средними); в) сильными. К слабым относятся: слабая радость, слабая тоска, слабая печаль, интерес и т.д. К умеренным – умеренная радость, умеренная тоска, умеренная печаль, желание, и т.д. Сильными эмоциями являются: большая радость, сильная тоска, сильная печаль, стремление, шок, восторг.

Изменения приводят к превращению той или иной эмоции в другую более сильную эмоцию или наоборот. Так бывает, например, с интересом. Он при наличии соответствующих условий превращается в желание, затем в стремление.

Вопрос о развитии эмоций учеными объясняется неправильно. Например, силу эмоции они определяют, поставив в один ряд неоднородных явлений. «Условно известные нам эмоции по их силе можно расположить в следующий ряд: стресс, аффект, страсть, чувство, биологическая эмоция, настроение», - пишет Р.С. Немов [128, с. 328].

Стресс, как было сказано выше, является эмоциональным состоянием и, как правило, вызывается эмоциями гнева, печали. «Аффект – бурное, сильное, кратковременно протекающее чувство, носящее характер эмоциональной вспышки», - отмечает Б.А. Душков [55, с. 200].

Аффект – не эмоция, а признак многих эмоций. Например, радость, печаль, удивление, гнев, страх, разочарование и многие другие эмоции могут быть в виде аффекта. Его можно рассматривать даже как эмоциональное состояние. «Страсть – сильная, все подавляющая, все подчиняющая себе увлеченность человека чем-либо или кем-либо, обычно сопровождаемая глубокими положительными чувствами по отношению к объекту увлечения», - пишет Р.С. Немов [128, с. 241-242]. Страсть, оказывается, «сопровождается глубокими положительными чувствами», что свидетельствует о том, что она не является эмоцией (чувством), а является эмоциональным состоянием, может быть, даже отношением. Биологических эмоций вообще в природе нет. Эмоция, если даже вызывается биологическими факторами, всегда имеет психическую сущность. Настроение, как было отмечено выше – эмоциональное состояние, а не эмоция.

Следующей ошибкой ученых в объяснении развития эмоций является деление их на а) положительные; б) отрицательные. «В литературе различают разные виды эмоций в учении: положительные (радость, удовлетворение, уверенность, гордость, достоинство, удивление, конструктивное сомнение) и отрицательные (страх, обида, досада, скука, беспокойство, унижение и др.)», - пишет А.К. Маркова [111, с. 29].

Положительными и отрицательными могут быть эмоциональные состояния, отношения, черты характера, действия, поступки людей, их поведение, но не эмоции. Например, добрый человек радуется, совершив доброе дело, а преступник – преступление. Тоска, разочарование, грусть, зависть и другие, по мнению ученых являющиеся отрицательными эмоциями, в определенных условиях могут быть полезными, т.е. положительными. А восторг, радость, интерес, вина, стыд, считающиеся положительными эмоциями, могут вызвать отрицательные эмоциональные состояния, отношения, поступки и т.д.

Для сознательного изменения силы эмоции в необходимых ситуациях педагог должен уметь ее измерять . Н ужны критерии и системы шкал. В процессе экспериментального исследования нами разработана следующая система взаимосвязанных критериев:

- биологические (анатомо-физиологические) проявления;

- продолжительность протекания, сохранения эмоций;

-частота (периодичность) проявления (редко, очень редко, часто, постоянно).

С помощью этих критериев определяется как собственная сила той или иной возникшей эмоции, так и ее сила воздействия на личность, ее роль в формировании и развитии. Следует сказать, что сила эмоции относительная. Она определяется применительно конкретного человека. Эмоция, являющаяся сильной кому-то, для другого человека может быть слабой или средней.

Рассмотрим каждый критерий.

1. Эмоции имеют внешние биологические выражения. «У человека, переживающего эмоцию, можно зафиксировать изменения электрической активности мышц лица. Некоторые изменения наблюдаются при этом и в электрической активности мозга, в функционировании кровеносной и дыхательной систем. Пульс разгневанного или испуганного человека может на 40-60 ударов в минуту превышать нормальный» [66, с. 35-36].

При испытании некоторых эмоций лицо меняет цвет: краснеет или белеет, зрачки, глаза расширяются, рот открывается, текут слезы, меняются маска, мимика, действия, жесты, теряется равновесие, Руки, ноги и все тело дрожат, волосы встают дыбом, человек не может спокойно стоять, говорить, плакать, даже может потерять сознание, упасть в обморок и т.д.

2. Продолжительность последствий, вызванных эмоцией. Как правило, эмоции вызывают: эмоциональные состояния, эмоции, отношения, поступки, действия, черты характера, поведение. В зависимости от того, что она вызывает или что преимущественно вызывается, можно определить силу эмоции. Например, слабая эмоция, как правило, может завершиться эмоциональным состоянием. Причем чем оно короче, тем слабее эмоция. Некоторые эмоции не вызывают ничего, что также свидетельствует о слабости эмоции.

Эмоции, вызывающие не сильные движущие силы ПП, и те, которые входят в состав мировоззрения, совести, отношения, можно считать средними. Эмоции, входящие в состав сильных движущих сил ПП, черт характера, определяемые поведение (желание, стремление), являются сильными. Они, как правило, стабильны, постоянны. К ним, например, относятся: желание, стремление, чувство долга и эмоции, содержащиеся в таких чертах характера, как жизнерадостность, эмоциональность, трудолюбие и т.д.

3. Частота проявления эмоций. Некоторые эмоции, особенно те, которые, как было сказано выше, находятся в чертах

характера и в движущих силах проявляются довольно часто и считаются сильными. Средние эмоции возникают редко, слабые – очень редко.

С помощью вышеназванных критериев нами составлены характеристики а) сильных; б) средних; в) слабых эмоций.

Характеристика слабой эмоции

- пульс без особых изменений, лицо слегка меняется, мимика, жесты незначительны;
- вызываются слабое эмоциональное состояние или эмоции, не являющиеся движущими силами педагогического процесса, поведения;
- вызывает отдельные не взаимосвязанные, эпизодические поступки, действия;
- проявляется очень редко.

Характеристика средней эмоции

- пульс выше обычного, 30-35 ударов в минуту. Заметные движения мышц на лице. Лицо меняет свой цвет. Происходят незначительные изменения в походке, в движении рук, ног, головы;
- возникают эмоции, являющиеся не сильными движущими силами ПП и поведения, и эмоции, входящих в состав совести, мировоззрения, отношения;
- проявляется эпизодически.

Характеристика сильной эмоции

I вариант

- пульс значительно превышает нормы (40-60 ударов в минуту). Лицо значительно меняет цвет: краснеет или белеет. Зрачки расширяются. Рот открывается. Текут слезы. Теряется равновесие. Руки ноги дрожат. Волосы встают дыбом. Человек не может плакать, говорить, шевелиться, может потерять сознание.
- возникает эмоциональное состояние, эмоции, противоречащие взглядам, мировоззрению, ожиданиям, планам, намерениям, принципам, перспективам;
- проявляется очень редко или редко.

II вариант

- пульс нормальный, на лице особых изменений нет, движения, походка нормальные;
- эмоции входят в состав сильных движущих сил ПП, черт характера, определяющих поведение;
- проявляется постоянно, очень часто.

Понимание сущности эмоций, знание об их уровнях, силе позволяют субъекту педагогического процесса руководить процессом изменения эмоций в интересах благоприятного формирования личности. Например, он может вызвать у объекта нужную эмоцию, развить ее до кондиции, закрепить. Или может ненужную в данный момент эмоцию ослабить, нейтрализовать. Вот как это происходит на практике. Ученик равнодушно относится к учебе. Учитель помогает ему добиться хоть маленького успеха и ставит «3». Это вызывают у ученика радость. Он испытал вкус этой эмоции. Учитель своими дальнейшими действиями закрепляет у него эту радость. Однако «3» не предел. Нужно идти дальше. Теперь учитель начинает вызвать у ученика чувство неудовлетворенности тройкой. Эта оценка не должна теперь вызывать у него радость. Она угасла. Однако в его сознании остался вкус положительной оценки, радость успеха. На фоне этого учитель вызывает у него другую – более высшую эмоцию – желание учиться на «4». Добившись этого, он ослабляет эту эмоцию и вызывает желание учиться еще лучше – на «5». И так далее.

Такое может происходить не только в рамках одной эмоции - радости, но и между отдельными эмоциями. Например, печаль заменяется радостью, желание стремлением и т.д.

Как видно, педагог, вызывая ту или иную эмоцию, развивая, ослабляя ее , поднимает личность на новый уровень - ведет вперед.

Следует отметить, что некоторые успехи или неудачи со временем становятся привычными. Например, кажется, что человек, постоянно получающий «5», не испытывает никакой эмоции. Однако это не так. Просто данная эмоция стала привычной, повседневной. Она вошла в отношения, в характер, в поведение, что свидетельствует о высокой силе этой эмоции, а не угасании ее.

Условия эффективного формирования эмоций

Целенаправленное формирование эмоций предполагает создание определенных условий.

Первым таким условием является своевременное формирование той или иной эмоции. Оно обуславливается рядом факторов.

Уровнем и логикой развития личности, ее возможностями. Как известно, развитие человека осуществляется по двум направлениям: физическое и психическое. Оба они влияют на своевременность формирования эмоций. Поэтому надо учитывать возможности их обоих. Физиологическое развитие не ждет. Идет даже без активного участия самого человека. Родился человек. Был дошкольником, школьником, юношей, взрослым, пожилым. К каждому возрасту человек должен быть готовым как личность. Например, в 7 лет ему надо идти в школу и быть готовым к учебе. А готовность к учебе требует наличия определенных черт характера, отношений, умений, например, таких как усидчивость, старательность, умения говорить, слушать, воспринимать, запоминать и т.д. Их невозможно формировать без соответствующих эмоций. Таким образом, несвоевременное формирование эмоций приведет к отставанию в учении, в развитии.

Каждый возраст имеет свои физиологические и психологические особенности. Некоторые эмоции надо формировать именно в определенном возрастном периоде. Особенно качественно и быстро формируются эмоции в дошкольном возрасте. «Качественные преобразования, которые претерпевает психика ребенка за первые три года, весьма значительны, - пишет В.С. Мухина. - Поэтому многие психологи, размышлявшие о том, где же середина пути психического развития человека отнесли ее к трем годам» [33, с. 41].

Чем обусловлена плодотворность дошкольного возраста для формирования эмоций?

Во-первых, дошкольник – хорошее биологическое сырье, качественный материал. У него свежий мозг. Он все видит, слышит, замечает. Подвижный, возбудимый, что очень важно для формирования эмоций.

Во-вторых, у него прекрасные память, воображение (оживляет игрушки, другие предметы), внимание. Он очень любопытен. У него сильное желание к познанию. Его интересует все. Бесконечно задает вопросы: что? где? когда? «Ребенок любит весь мир, он готов сопереживать неудачам других, радоваться их радостям» [33, с. 47].

Не использовать этот удобный момент грех. К сожалению,

некоторые родители, воспитатели недооценивают его, упускают время.

Таким образом, дошкольный период – целая эпоха для человека. За этот период человек проходит очень бурный, активный, интенсивный путь развития. Он развивается очень быстро. Если в начале периода он был беспомощным, слабым (не умел ходить, говорить, мыслить), то в конце периода он уже «настоящий человек», имеющий свое мнение, характер и т.д.

Младший школьный возраст - начало учебной деятельности. Интерес к учению дошкольника, являющийся, как правило, на достаточно высоком уровне и основанный в большинстве случаях на внешней красоте учебы, в школе проходит настоящее испытание. У некоторых он, к сожалению, угасает. Поэтому эту эмоцию с первых же дней пребывания ребенка в школе надо сохранить, сделать ее крепкой, устойчивой. Учеба должна вызывать радость. Без успешной, «эмоциональной» учебы у человека может формироваться равнодушие к познанию.

В младшем школьном возрасте укрепляется нервная система, обеспечивается равновесие между возбуждением и торможением, появляются такие черты, как терпение, ответственность, сдержанность. С удовольствием выполняются общественные поручения. Поэтому появляется возможность формирования более устойчивых эмоций.

Однако картина в младших классах все-таки не так уж гладкая. Класс делится на двоечников, троечников, хорошистов, и отличников. Это влияет на взаимоотношения детей. Могут возникать нежелательные эмоции, как зависть, огорчение, тоска, безразличие, которые со временем могут вызвать отрицательные черты характера. Следовательно, на этом этапе развития личности должны вестись предупредительные работы этих последствий. Педагогу необходимо не допускать деления учащихся на вышеназванные контрастные группы, создавать хорошие взаимоотношения в классе, устранять факторы, вызывающие плохие эмоции.

Подростковый возраст – самый трудный период в жизни человека. Его можно сравнить с такими природными явлениями, как буря, смерч, цунами, вулкан, землетрясение и т.д. Здесь много неожиданного, нелогичного, приятного, неприятного, радости, печали.

Такое объясняется резкими изменениями организма, нервной системы. «В подростковом возрасте наступают резкие перемены во внутренней среде организма, связанные с изменениями в системе активно действующих желез внутренней секреции, причем гормоны щитовидной и половой желез

являются, в частности, катализаторами обмена веществ… Утрачивается существовавший в детстве баланс в деятельности эндокринной и нервной систем, а новый только еще устанавливается» [33, с. 104-105]. В этом возрасте наблюдается разрыв между возбуждением и торможением. Первое нарастает, второе, наоборот, ослабевает.

Все это влияет на психику подростка. Ему характерны: общая неуровновешанность, раздражительность, утомленность, рассеянность, бурный подъем энергии, обидчивость и т.д. У него появляются непослушание, протест, сопротивление к воспитанию, замкнутость, негативизм, скрытость и т.д. «Проективные тесты (тест Роршаха и тест Тематической Апперцепции) показывают рост уровня тревожности от 12 к 16 годам. На переходный возраст приходится пик распространенности синдрома дисморфовии (бред физического недостатка), а после 13-14 лет, по данным известного психиатра А.А. Мебрабяна, резко возрастает число личностных расстройств, в частности случаев деперсонализации» [82, с. 51].

Однако нельзя этот возраст охарактеризовать только отрицательными свойствами. На этом этапе у подростков наблюдается появление достаточно много важных положительных явлений, тенденций в развитии. К ним, например, можно отнести: стремление к взрослости, чувствительность к оценкам окружающих, интерес к познанию самого себя, к будущей своей жизни и т.д.

Все эти отрицательные и положительные свойства подросткового возраста надо учитывать в формировании эмоций.

Во-первых, еще в младшем школьном возрасте, т.е. в предыдущий период жизни у будущего подростка, необходимо воспитать те эмоции, отношения, черты характера, способствующие в подростковом возрасте легче перенести эмоциональные (психологические) трудности, о которых было сказано выше. Например, для предупреждения общей неуравновешенности, раздражительности, утомления, вызывающие нежелательные эмоции, можно было заранее приучить детей к спокойствию, оптимизму, умению управлять своими эмоциями, вооружать их знаниями, умениями о психологических особенностях подросткового возраста и о путях преодоления эмоциональных трудностей.

Во-вторых, в этот период необходимо усилить педагогическую работу с подростками не только по предупреждению и ослаблению этих отрицательных явлений, но использовать те положительные возрастные тенденции для эффективного формирования у них нужных эмоций. Например,

очень своевременным на этом этапе будет формирование у него стремления к взрослости, формировать культуру общения, правильного отношения к противоположному полу и т.д.

Юношеский возраст охватывает 15-18 лет. В этом возрасте, как правило, завершается формирование человека. «Рост тела в длину по сравнению с подростковым возрастом замедляется. Полного роста девушки достигают в среднем между 16-17 (отклонения плюс-минус 13 месяцев), юноши – между 17 и 18 (отклонения плюс-минус 10 месяцев) годами. Увеличивается весь, причем, мальчики наверстывают недавнее отставание от девочек. Очень быстро растет мускульная сила: 16-летний мальчик почти вдвое превосходит в этом отношении 12-летнего» [33, с. 147]. Окончательно выявляется темперамент. Возбудимость по сравнению с подростками снижается. Половое развитие завершается.

Социальное положение меняется. «Юноша занимает промежуточное положение между ребенком и взрослым. …В 16 лет он получает паспорт, в 18 лет - избирательное право и возможность вступать в брак. Юноша становится ответственным за уголовные преступления. Многие в этом возрасте уже начинают трудовую деятельность» [33, с. 148].

Все это влияет на психику юноши. Эмоциональная сфера юноши претерпевает некоторые изменения по сравнению с подростками. Возбудимость хотя ослабевает, но все еще сохраняется. Неопределенность положения (между взрослостью и детством, в вопросах любви, выбора профессии будущей жизни) сказывается на характере, протекании, направленности эмоций. Эмоциональные реакции становятся, как правило, конкретными, устойчивыми, продолжительными, глубокими, «обдуманными».

Однако проблемы в эмоциональной сфере присутствуют. «Особенно резко возрастает у них тревожность в общении с родителями и теми взрослыми, от которых они в какой-то мере зависят» [82, с. 52].

Могут возникать трудности и в общении с противоположным полом. Оно может быть «потребительским». Юноша или девушка могут смотреть друг на друга как на средства удовлетворения сексуальных потребностей. При этом «высшие чувства» - эмоции могут и отсутствовать, что очень опасно: человек может потерять личностный смысл, опускаться до животного уровня. Определенная часть молодежи (юноши), как правило, не готова к вступлению в брак, к созданию семьи. Его пугают взаимоотношения друг с другом, экономические, бытовые трудности, ответственность, что, как правило, возникает из-за не сформированности многих эмоций.

Окончив школу, многие юноши не знают, как быть: поступать в учебное заведение или работать. Первые жизненные трудности сильно влияют на них. Возникают разочарование, неуверенность, безразличие, апатия. Из-за них молодой человек начинает заниматься чем попало: пьянствует, бомжует, идет на панель и т.д. А ведь все это из-за опоздания педагогического воздействия. Человек как биологическое существо созревает, а как личность отстает. Возникает противоречие между человеком и личностью. Поэтому необходимо добиваться согласованного развития человека и личности. Это во многом зависит от своевременного формирования эмоций. Эмоции должны предупреждать возможные отклонения в духовном развитии юноши.

Вторым условием формирования эмоций является создание соответствующей базы (почвы, предпосылок) для возникновения их.

Это означает наличие в организме и психике человека условий, необходимых для автоматического возникновения тех или иных эмоций. Ведь эмоции, как и другие элементы содержания педагогического процесса, формируются не только непосредственно, но и опосредованно.

Базу для возникновения эмоций составляют организм, тело, мозг, темперамент, нервная система, здоровье, соответствующий возраст, знания, умения, черты характера, отношения, взгляды, убеждения, мировоззрение, привычки, идеалы, движущие силы и т.д.

Таким образом, готовность человека переживать ту или иную эмоцию характеризуется двумя параметрами: наличие а) биолого-физиологических; б) психических предпосылок.

Эмоции возникают у живого организма. Труп их не имеет. Следовательно, для возникновения эмоций нужны определенные биолого-физиологические данные. Поэтому о здоровье тела надо заботиться. Не зря народ говорит: «В здоровом теле – здоровый дух». Больные люди, как правило, склонны к неприятным эмоциям. Их обычно сопровождают страх, смущение, скука, тревожность, разочарование, обида, огорчение, скорбь, горечь и т.д. Душевнобольные, люди с нарушениями мозга, как правило, испытывают неадекватные эмоции. Неуместно радуются, без причин и поводов возбуждаются, ругаются, боятся и т.д.

В возникновении эмоций большую роль играет темперамент человека, который является врожденным. Сангвиник «живо, возбужденно откликается на все, что привлекает его внимание, обладает живой мимикой и выразительными движениями. По незначительному поводу он громко хохочет, а несущественный факт может сильно его рассердить. По его лицу легко угадать его настроение, отношение к предмету или человеку. У него высокий порог чувствительности… Холерик необуздан, несдержан, нетерпелив, вспыльчив. Он менее пластичен и более инертен, чем сангвиник. Отсюда – большая устойчивость стремлений и интересов, большая настойчивость, возможны затруднения в переключении внимания… Флегматик обладает…малой чувствительностью и эмоциональностью. Его трудно рассмешить или опечалить. Когда вокруг громко смеются, он может оставаться невозмутимым; при больших неприятностях остается спокойным… Меланхолик – человек с высокой чувствительностью и малой реактивностью. Повышенная чувствительность при большой инертности приводит к тому, что незначительный повод может вызвать у него слезы, он чрезмерно обидчив, болезненно чувствителен…» [110, с. 563-564].

Процесс сексуального развития также влияет на

возникновение эмоций. В так называемый сексуальный период человек легко возбуждается. Мысли, рассказы, представления о противоположном поле вызывают у него подъем, желание, страсть, вдохновение и т.д. Удовлетворение сексуальных потребностей вызывает бодрость, радость, оптимизм и многие другие эмоции и эмоциональные состояния. Сексуальная неудовлетворенность, наоборот, вызывает у него тоску, обиду, печаль, разочарование, горечь и т.д.

Жажда, голод, усталость, нехватка витаминов ухудшают способность испытывать полезные эмоции. Например, такому человеку чужды такие эмоции, как радость, вдохновение и т.д. Человек с качественным организмом, например, спортсмен, склонен испытывать хорошие эмоции.

Все это свидетельствует о важности биологических данных для формирования эмоций.

Особая роль в возникновении эмоций принадлежит психологическим предпосылкам. Это наглядно видно на примере разных народов и национальностей. Почему песни, танцы других народов не всегда вызывают чувство удовольствия? Потому что мы не подготовлены к восприятию их, то есть в нашей психике не выработаны условия, нет предпосылок для возникновения соответствующих эмоций. У немецкого народа, например, не вызывает чувства неловкости (неудобства, стыда) выпуск из организма газа при людях. У каких-то сибирских народов нет ревности: мужья разрешают своим женам спать гостем-мужчиной. Многие африканские народы, племена не носят одежды и при этом никакого смущения. Все это объясняется тем, что для возникновения чувства стыда у них нет психологических предпосылок: а) общепринятых соответствующих норм морали; б) нет нарушения; в) нет осуждающего общественного мнения и т.д.

Таким образом, уровень развития, особенности психики служат базой для возникновения эмоций. Вот почему способность воспринимать ту или иную эмоцию отличается не только у разных народов, но и конкретного человека.

Часто спрашивают: «Имеется ли технология – рецепт гарантированного вызова у человека нужной эмоции»? Нет. Одни и те же предпосылки могут вызвать разные, порой противоречивые эмоции. Все зависит от индивидуальных особенностей личности. Существуют лишь общие условия, при создании которых вероятность возникновения той или иной эмоции становится более и менее реальной. Например, эмоция страха, как правило, возникает при наличии следующих условий: а) физическая слабость человека; б) незащищенность; в) не подготовленность к чему–либо; г) трусость; д) неуверенность и

т.д. Эмоция вины может появляться тогда, когда у личности имеются: а) желание не допускать ошибок; б) способность (или умение) объективно оценивать свои поступки и т.д.); в) уважение к окружающим людям, общественному мнению; г) ответственность; д) желание исправить ошибки и т.д.

Вероятность возникновения эмоции путем создания предпосылок повышается тогда, когда она конкретизируется. Например, эмоция радости, возникшее у человека после оказания им безвозмездной помощи нуждающемуся, как правило, вызывается его добротой, а радость, переживаемая преступником после удачного ограбления банка, - стремлением к наживе, к дармовым деньгам.

Знания играют важную роль в качестве предпосылки возникновения эмоций. Человек, который хорошо разбирается в литературе (музыке, живописи, архитектуре и т.д.) восхищается шедевром, разочаровывается плохим. А человек безграмотный в этой области может восхищаться плохим произведением, разочаровываться в хорошем.

Умения тоже вызывают эмоции. Умеющий человек часто испытывает такие эмоции, как радость, гордость, стремление, удовольствие. А неумеющему человеку обычно сопутствуют страх, тревога, стыд, тоска, печаль, отчаяние, досада, зависть и т.д. Народ не зря говорил: «Джигиту 70 ремесел мало». Кроме профессиональных умений человек должен обладать многочисленными бытовыми умениями, а также умениями восхищаться, радоваться, переносить горе, победить трудности, скуку, печаль и т.д.

Эмоции сами служат почвой для формирования других эмоций. Это наглядно видно на примере движущих сил ПП. Как известно, движущие силы являются усвоенными эмоциями. Стремление к совершенству дарит человеку чувство долга, радость, увлечение, интерес, любопытство, надежду и т.д. Такой человек не боится трудностей, легко переносит горе, обиду. Движущие силы сами во многих случаях вызываются эмоциями. Например, радость, восхищение вызывают желание, стыд, вина – стремление оправдать себя и т.д.

Выше было сказано о том, что эмоциональные состояния вызываются эмоциями. И эмоциональное состояние может вызвать эмоции. Например, счастье вызывает радость, вдохновение. Стресс – скуку, страх, печаль, тоску и т.д.

Еще одной почвой является отношение. Уважительное отношение к человеку, как правило, порождает положительные эмоции, а неуважительное отношение, наоборот, - ненависть, отвращение, ярость, подозрение, печаль, отчаяние, презрение.

Поэтому для того чтобы у человека возникали соответствующие эмоции, необходимо воспитывать у него правильное отношение к явлениям, людям, процессам, фактам и т.д.

Следующей «почвой» для возникновения эмоций являются черты характера. В чертах характера уже содержатся эмоции. Например, трудолюбие вызывает желание трудиться, интерес к труду, радость от труда, увлечение и другие эмоции. Аккуратность – стремление к чистоте, радость от чистоты. Черты характера вызывают не только те эмоции, которые они содержат в себе, но и другие. Так, аккуратность, например, вызывает отвращение ко всему, что является следствием неаккуратности.

Черты характера вызывают эмоции и через поведение, действия, поступки. Например, доброта вызывает добрые поступки. А эти добрые поступки в свою очередь - соответствующие эмоции: радость, восторг, восхищение.

Большую роль в вызове эмоции принадлежат таким чертам характера, как ответственность, совестливость, впечатлительность, жизнерадостность, эмоциональность, чувствительность и т.д.

Не только положительные, но и отрицательные черты вызывают у человека эмоции. Например, «садизм - патологическая склонность человека к жестокости, сопровождаемая получением наслаждения от чужих страданий; стремления к разрушению, уничтожению всего живого и неживого...» [129, с. 199].

Отсутствие в характере личности отдельных черт характера лишает ее некоторых полезных или вредных эмоций.

Третьим условием эффективного формирования у личности эмоций является правильная организация педагогического процесса. К сожалению, отдельными субъектами в этом деле допускаются некоторые ошибки.

1. Получение воспитанником удовольствия «неправильным» путем, например, путем обмана, воровства, грабежа, насилия и т.д. Такое незаслуженное удовольствие портит человека. Оно стимулирует развитие у него отрицательных черт, тянет к преступлению, предательству. Незаслуженное поощрение имеет такие же последствия. Некоторые родители делают все для того, чтобы ребенок жил в удовольствии, исполняют все его капризы, потребности.

2. Лишение заслуженного удовольствия является следующей ошибкой в формировании эмоций. Бесплатный труд, эксплуатация человека, невыполнение обещания, например, служат этому.

3. Необоснованный вызов у воспитанников неприятных

эмоций. Они, например, возникают тогда, когда применяются по отношению к воспитаннику неадекватные меры воздействия: угрозы, побои, оскорбления, унижения, лишения ит.д. В результате всего этого у него появляются обида, гнев, апатия, разочарование и т.д.

4. Равнодушие к переживаниям воспитанника. Некоторые педагоги, родители не замечают печали, страданий, радости детей, не разделяют их вместе с ними. Это приводит к замкнутости, к ослаблению, исчезновению приятных эмоций, замене их неприятными и т.д. А ведь В.А. Сухомлинский говорил: «В том, как учитель относится к горю ребенка, насколько способен он понимать и чувствовать детскую душу, заключается основа педагогического мастерства» [203, с. 222].

5. Недостаточное внимание формированию у воспитанника умения управлять своими эмоциями. Человек, не управляющий своими эмоциями, не может считаться воспитанным. Таким человеком начинают управлять сами эмоции. «Чувства опасно выпускать из-под контроля. Ими легко злоупотреблять. И ты становишься жертвой. Дойной коровой. Тобою будут помыкать. Вить из тебя веревки», - писал Э. Савела [222].

Неумение управлять ими делает жертвой не только самого себя, но и близких. Человек, не ограничивающий свои желания, направленные на удовлетворение личных потребностей в ущерб другим, вырастает эгоистом, нелюбимым и часто попадает в трудные ситуации. Именно такую судьбу переживает бабушка из сказки А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке». Неумение выходить из трудных эмоциональных состояний, своевременно освободиться от ненужных эмоций вызывают психические болезни, отклонения в развитии.

Люди создают удивительные вещи. Музыкальные, литературные произведения, живопись, архитектуру, музеи, летающие аппараты и т.д. - мощные средства формирования эмоций. Ими люди восхищаются. Вся жизнь, весь мир как будто состоит из эмоций.

§5. Формирование мировоззрения

Мировоззрение изучается различными науками: философией, историей, этнологией, теологией, педагогикой, психологией, социологией и т.д. В его изучении участву е т многочисленная армия исследователей. Оно изучается в течение нескольких веков. Однако парадокс в том, что о нем ясного представления до сих пор нет. В его объяснении допускаются

следующие ошибки.

1. Мировоззрение объясняется как совокупность знаний. «Необходимо различать общественное мировоззрение как систему научных понятий и представлений о мире», - писал доктор педагогических наук, профессор Т.А. Огородников [156, с . 140].

2. «Мировоззрение – устойчивая система взглядов и отношений человека к тому, что происходит в окружающем мире», - говорится в словаре-справочнике по психологии [129, с. 255]. Д анное определение не раскрывает суть вопроса. Мировоззрение, во-первых, не состоит только из взглядов и отношений. В его формировании участвуют и знания, убеждения, эмоции, идеалы и т.д. С другой стороны, мировоззрение нельзя считать простой механической суммой отдельных элементов, участвующих в его формировании. Мировоззрение – не знание, не взгляд, не убеждение, не отношение, не эмоция, а самостоятельное «суверенное» образование. В-третьих, мировоззрение нельзя считать «устойчивой системой взглядов и отношений». Оно способно меняться, развиваться, изменяться на 180 градусов. Многие атеисты превратились в верующие после перестройки в СССР.

3. Мировоззрение объясняется как «система упорядоченных и внутренне организованных убеждений личности» [187, с. 90]. «Мировоззрение – это система убеждений личности, сформированная в определенных условиях ее жизнедеятельности», - говорится в «Психологическом энциклопедическом словаре» [63].

Однако убеждение и мировоззрение не тождественны. Между ними знак равенства ставить нельзя. Мировоззрение шире убеждения. Оно возникает не только на основе убеждений, нужны для этого еще знания, взгляды, эмоции и др. Если бы мировоззрение состояло из убеждений, то оно не подвергалось бы к изменениям, стало бы устойчивым, стабильным. Ведь убеждения – доказанные истины. Они сравнительно стабильны. А мировоззрение гибкое, мобильное, развивающее образование. Оно постоянно расширяется, углубляется, совершенствуется. Это объясняется тем, что в мировоззрении, кроме убеждений есть другие составляющие, которые по сравнению с ним являются более гибкими, меняющимися. Среди них, например, можно выделить гипотезы, интуитивные (недоказанные) знания.

4. Некоторые ученые «совокупность философских, научных, политических, правовых, нравственных, эстетических идеалов и убеждений людей» называют мировоззрением. [195, 128 с.]. Идеал в состав мировоззрения не входит, а находится за его пределами, т.е. он определяется мировоззрением, вытекает из

него, им обуславливается.

5. «В философской и педагогической литературе мировоззрение определяется как совокупность принципов, взглядов и убеждений, определяющих направление деятельности и отношения к действительности отдельного человека, социальной группы, класса, общества» [180, с . 220]. Принципы в составе мировоззрения не находятся. Они, как и идеалы, определяются мировоззрением. А одни взгляды и убеждения для возникновения хорошего мировоззрения недостаточны.

6. Мировоззрение характеризуется как совокупность жизненных смыслов личности. «Совокупность жизненных смыслов личности составляет ее мировоззрение», - утверждается в книге «Философия» [210, с . 215]. Если считать, что «личностный смысл - индивидуализированное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых развертывается ее деятельность, осознаваемое как «значение – для меня» усваиваемых субъектом безличных знаний о мире, включающих понятия, умения, действия и поступки, совершаемые людьми, социальные нормы, роли, ценности и идеалы» [88], то приходишь к выводу о том, что мировоззрение не является отражением отношений личности, а скорее, наоборот, отношение, как было сказано выше, отражает мировоззрение. Мировоззрение определяет и идеалы, эмоции.

Таким образом, вышеназванные ошибки свидетельствуют об отсутствии ответа на вопрос: что такое мировоззрение? В результате поиска ответа на него, мы пришли к выводу о том, что мировоззрение – это целостное, обобщенное субъективное понимание и восприятие человеком действительности: природных и социальных явлений, процессов и т.д.

Для того чтобы понять мировоззрение, необходимо определить его структуру, т.е. ответить на вопрос: из чего оно состоит?

Говоря о структуре мировоззрения, мы должны вести речь о тех элементах, без которых мировоззрение не возникает. К ним относятся: знания, взгляды, убеждения. Знания играют важную, первичную роль в формировании и развитии мировоззрения. Как справедливо указывают Е.И. Кукушкина, Л.Б. Логунова, «мировоззрение… питается всем содержанием знания» [92, с . 251]. Остальные структурные элементы мировоззрения: взгляды, убеждения образуются от знаний. Качество, тип мировоззрения завис я т от кругозора, от уровня образованности человека. Знания как объективное понимание сущности предметов, явлений, процессов лежат на основе научного мировоззрения. К сожалению, иногда люди за знания принимают ложь, мифы , к

оторые порождают недостоверное, ненаучное мировоззрение. Сектантские, фашистские, расовые и др. мировоззрения как раз являются примером этого. Для возникновения научного мировоззрения нужны, разносторонние, обширные знания: биологические, философские, педагогические, астрономические, исторические, житейские и т.д. Этим объясняется деление содержания образования на общее, политехническое, специальное. Общее образование позволяет увидеть всеобщую связь природы, общества. Политехническое образование способствует познанию общих закономерностей производства, трудовой деятельности. Специальное образование осуществляется на основе двух предыдущих. Единство общеобразовательного, политехнического, специального способствует формированию мировоззрения. Если это условие нарушается, то мировоззрение человека, даже очень компетентного в своей области специалиста, будет иметь минусы. Этим, например, объясняется религиозность отдельных всемирно известных ученых: психологов, философов, медиков, биологов и т.д.

«Познавая, и зная, человек хочет, стремится, любит, сочувствует, ненавидит», - писал В. Сухомлинский [202, с . 22]. Здесь речь идет о движущих силах (желание, стремление), отношениях (любовь), эмоциях (сочувствует), чертах характера (ненавидит). Может появит ь ся ошибочный вывод о том, что эти перечисленные входят в состав мировоззрения. Однако это не так. Движущие силы, отношения, эмоции, черты характера участвуют в формировании мировоззрения, но не входят в его состав. Они, наоборот, в большинстве случаях вызываются мировоззрением.

Как известно, усвоенные знания в голове обрабатываются и образуют взгляд - следующий строительный материал для мировоззрения. «Взгляды – это то, что принято, освоено, стало личным достоянием, определяющим отношение человека к действительности», - писала профессор Т.А. Ильина [68, с. 143] . Другой профессор Б.Т. Лихачев объясняет так: « Взгляды – это принятые человеком в качестве достоверных идеи, знания, теоретические концепции, предположения. Они объясняют явления природы и общества, служат ориентирами в поведении, деятельности, отношениях » [103, с . 24]. К сожалению, в этих определениях нет ответа на рассматриваемый вопрос. В них речь идет об обыкновенных пока еще не обработанных психикой знаниях. Ведь любое знание, даже житейское, обыденное, в какой-то степени вызывает отношение. Взгляд – это целостное, полноценное субъективное мнение о достаточно обширном, объемном объекте исследования, основанное на обобщении разрозненных взаимосвязанных знаний о нем. « Взгляды В .И.

Ленина на литературу » , « Взгляды Г. Чернышевского на семейное воспитание » - вот некоторые примеры из учебников.

Взгляды выполняют определенные функции в мировоззрении. Они, являясь целостными образованиями, позволяют ощущать внутреннюю и внешнюю связь определенного класса (группы, вида) предметов, явлений, процессов. Взгляды по разным аспектам окружающей действительности, соединяясь, создают «картину мира». Они вызывают у человека определенные отношения.

Следующим структурным элементом мировоззрения является убеждение. Оно в науке объясняется по-разному. Б.Т. Лихачев определяет его как «качественно более высокое состояние взглядов» [103, с . 249]. Т.А. Ильина отождествляет его с отношением. «Под убеждением, - она говорит, - принято понимать твердые, основанные на определенных принципах жизненные позиции человека» [68, с . 143].

На наш взгляд, убеждения – убедительные знания, т.е. человек глубоко верит в их истинности. Однако убеждения не всегда бывают истинными, соответствующими действительности. Человек может быть носителем ошибочных убеждений, основанных на недостоверных знаниях. Например, некоторые люди до сих пор считают, что солнце вращается вокруг земли. Это их убеждение. Другие убеждены в обратном. Для них земля вращается вокруг солнца.

Убеждения сильно влияют на характер мировоззрения, на его типы и виды. Мы отметили, что убеждения - это знания, в истинности которых человек верит. Однако сама вера не входит в состав мировоззрения, хотя многие ученые, к сожалению, так не считают. Вера – свойство убеждения - одного из структурных элементов мировоззрения.

К сожалению, наука не знает, из чего состоит мировоззрение. В определении его структуры учеными допускаются ошибки. «Мировоззрение всегда включает в себя содержание определенных типов общественных идеалов», - пишут Е.И. Кукушкина, Л.Б. Логунова [92, с. 255]. «Теоретическое мышление как элемент мировоззрения представляет собой развитую человеческую способность…», - пишет Б.Т. Лихачев [103, с . 249]. Некоторые ученые структурными элементами мировоззрения считают умения, навыки, отношения. «Рассмотренная структура мировоззрения личности позволяет определить его как систему предельно обобщенных научных знаний о действительности и месте человека в ней, умений этими знаниями пользоваться для познания и преобразования действительности, убежденности в истинности и эффективности

знаний как инструмента деятельности, основных идеалов, принципов и готовности к реализации и защите убеждений и идеалов», - пишет И.Я. Лернер [205, с . 71].

Однако идеалы, мышление, умения, навыки, отношения не являются составными элементами мировоззрения. Некоторые из них (идеалы, отношения) вызываются мировоззрением, некоторые (умения, навыки, мышление) не имеют прямого отношения к нему.

Какое мировоззрение мы должны формировать? К каким требованиям должно соответствовать мировоззрение?

Одним из основных требований является научность. Это означает, что оно должно основываться на достоверные знания, взгляды, убеждения. Только такое мировоззрение поможет человеку компетентно разбираться в природных, социальных проблемах, объективно оценивать жизненные ситуации, адекватно относиться ко всему. У такого человека будет иммунитет к отрицательным воздействиям.

Следующее требование к мировоззрению – его целостность. Между всеми его структурными элементами должна быть тесная, органическая связь. Внутри отдельных элементов также должно быть единство. «Мировоззрение - целостное психологическое образование», - писал Б.Т. Лихачев [103, с . 249]. Нарушение этого требования делает мировоззрение неполноценным, противоречивым. У такого человека, как правило, и поведение будет не идеальным.

Широта и глубина являются следующим требованием к мировоззрению. Высокий уровень образованности, универсальность знаний делает мировоззрение более действенным. Человек с таким мировоззрением легко находит ответы на жизненные вопросы. Проявляет творчество, сообразительность.

Еще одно требование к мировоззрению заключается в следующем: оно должно постоянно развиваться, обогащаться, совершенствоваться, обновляться, расширяться, углубляться. Только такой человек будет безболезненно адаптироваться в новые условия, всегда находиться на плаву, успешно решать повседневные задачи, профессиональные обязанности.

И, наконец, еще одно требование к мировоззрению – его практичность, действенность. «Мировоззрение только тогда полноценно, когда личность претворяет в жизнь свои идеалы, руководствуясь ими в обществе, семье, труде. Вот почему степень связи мировоззрения с поведением является одним из важнейших показателей качеств личности», - писал В.В. Богословский [138, с. 91].

Ученые мировоззрение делят на виды. По их мнению, бывают научное, житейское, философское, экономическое, правовое, религиозное [129], мифологическое, космоцентристкое, теоцентристское, антроцентристское, социоцентристское мировоззрения [210, с . 283]. Выделяют также общественные и индивидуальные виды. «Необходимо различать общественное мировоззрение как систему научных понятий и представлений о мире и мировоззрение индивидуальное, отражающее индивидуальный опыт формирования каждым человеком своего собственного представления о развитии мира, являющееся результатом целенаправленного воспитания и воздействия окружающей человека социальной, домашней и воспитательной среды», - писала Т.А. Ильина [68, с . 140].

Однако эти последние виды мировоззрения соответствуют а) неусвоенному; б) усвоенному мировоззрениям. Общественное мировоззрение – это мировоззрение, выработанное человечеством, обществом. Оно тем или иным индивидуумом еще не усвоено. Формированием у него этого мировоззрения занимаются школа, педагоги, родители, средства массовой информации – все общество. Оно «находится» в книгах, в художественных произведениях, радио-телепередачах, в головах учителей т.д. Такое мировоззрение является содержанием педагогического процесса. После усвоения его воспитанником оно превращается в «индивидуальное мировоззрение».

На наш взгляд, мировоззрение достаточно делить на а) научное; б) мифологическое. Остальные вышеназванные учеными «виды» мировоззрения скорее всего являются учениями. Мировоззрение не бывает узконаправленным: биологическим, философским, правовым и т.д. Мировоззрение, как было сказано выше, более общее, объемное психическое образование, складывающееся из обобщенных знаний, взглядов, убеждений по разным областям действительности.

Мировоззрение имеет большое значение в формировании личности, в ее жизнедеятельности. Оно, по мнению Л.Н. Боголюбова, является «ядром структуры личности, ее духовного мира, ее сознания и деятельности. Все друг и е элементы структуры личности зависят от мировоззрения» [16, с .11-12] .

Мировоззрение вызывает отношение. Отношения человека к труду, к людям, к обществу, к природе, к семье во многом определяется мировоззрением. Неадекватное отношение к чему-либо в основном обуславливается изъянами в мировоззрении человека.

Мировоззрение сильно влияет на формирование характера. Это влияние может происходить: а) непосредственно; б)

опосредованно. Непосредственным путем, например, формируется такие черты характера , к ак образованность, целостность, гармоничность, убежденность, начитанность, решительность, настойчивость, ответственность, активность, любознательность, твердость и др.

Мировоззрение вызывает черты характера косвенно. Как правило, мировоззрение причастно в возникновении не только характера, но отношений, движущих сил, идеалов, веры, эмоций. А они в свою очередь способствуют формированию некоторых черт характера. Это как раз называется опосредованным влиянием мировоззрения на характер. Таким путем, например, могут формироваться трудолюбие, патриотизм, аккуратность, бережливость, осторожность, непримиримость, самокритичность, принципиальность, доброта, гуманность, эмоциональность, нежность, храбрость, самоотверженность, скромность и др.

К сожалению, в жизни часто наблюдается несоответствие мировоззрения и характера. То есть человек, имея достаточно полноценное мировоззрение, не действует согласно ему. Например, он знает, что нельзя нарушать законы, правила, инструкции, но нарушает. Как это объяснить? Во-первых, не все черты характера формируется мировоззрением. Некоторые из них возникают благодаря умениям, привычкам, отношениям, чертам характера. Во-вторых, нарушена пропорция структурных элементов мировоззрения. Например, человек обладает многими, даже лишними знаниями, однако доля убеждений незначительна. Недостаточность убеждений не обеспечивает человека нужными движущими силами, силой волей и т.д. В результате этого мировоззрение становится малодействующим.

Мировоззрение определяет поведение человека, вызывая отношения, движущие силы, идеалы, установки, потребности, черты характера, эмоции. Однако при этом надо учесть, что мировоззрение - не единственный фактор в этом деле. Поведение человека обуславливается и способностями, сознанием, внешними факторами, реальными ситуациями (принуждение, безвыходное положение) и т.д. Иногда действия и поступки могут осуществляться в серьезной схватке с мировоззрением. О стойкости мировоззрения свидетельствует поведение Героя Советского Союза М. Джалиля. Он в условиях смертельной опасности, не предавал своих товарищей, родину, не стал изменником. О силе внешних факторов над мировоззрением свидетельствует превращение некоторых представителей правоохранительных органов в преступники. Соблазн денег заставил их изменять своему мировоззрению.

Мировоззрение ускоряет развитие личности. Это

объясняется тем, что полноценное мировоззрение делает человека сознательным, самостоятельным. Вызванные им отношения, идеалы, движущие силы помогают человеку стать ищущим, превращают его из объекта педагогического процесса в субъект. Широкий кругозор позволяет ему правильно и эффективно мыслить, анализировать, реально оценивать ситуации, факты, события. Мировоззрение «вооружает… научной методологией и способами мышления, дает возможность объяснять мир с научных позиций, познавать его, опираясь на законы диалектики, участвовать в его преобразовании» [103, с. 254].

Все это свидетельствует о роли мировоззрения в развитии личности. Конечно, речь идет о научном мировоззрении. Мифическое мировоззрение не основывается на объективные законы общества и природы, поэтому не способствует развитию личности, а, наоборот, может вызвать отклонения, болезни.

Формирование научного мировоззрения означает обеспечение целостности и единства приобретенных знаний, взглядов, убеждений, позволяющих объективно понимать и оценить реальную действительность, соответственно относиться к ней. Поэтому, говоря о формировании мировоззрения, мы должны думать о формировании знаний, взглядов, убеждений, об обеспечении их единства, целостности, развития.

О формировании знаний достаточно подробно было сказано выше в специальном параграфе (глава VIII , § 2). Поэтому ограничимся несколькими мыслями по этому вопросу. Достоверность знаний является одним из важных условий формирования научного мировоззрения. Достоверность – существенный признак знания. Если оно не объективно отражает реальность, то не может называться знанием. Это будет ложью, иллюзией. К сожалению, некоторыми людьми, даже учеными, они воспринимаются как знания, на основе чего у них формируется ненаучное мировоззрение. «Знание» Гитлера о том, что немецкая раса – самая лучшая, привело к уничтожению 6 миллионов евреев, 20 миллионов советских граждан, бесчисленных других народов.

В связи с этим возникает необходимость приобретения, обогащения психики достоверными знаниями. Иногда одно знание может изменить мировоззрение. Новые открытия в науке, например, о происхождении человека, коренным образом изменило мировоззрение целого человечества.

Следующим условием формирования научного мировоззрения является перевод разрозненных знаний во взгляд. В составе мировоззрения взглядов много. Взгляд на историю, на

животный мир, на литературу и т.д. Для формирования взглядов знания должны быть достаточными. В противном случае взгляды будут неполноценными. Например, не зная некоторых тенденций развития башкирской литературы, невозможно иметь о ней правильный взгляд. Это не позволит человеку компетентно рассуждать о ней. Взгляд – это целостное представление, индивидуальное мнение о каком-то достаточно обширном объекте изучения. Во взгляде содержится и отношение человека к этому объекту. Возникает вопрос: как добиться единства разрозненных знаний для того, чтобы формировался взгляд? И как определить достаточность для этого знаний?

В первую очередь необходимо конструировать содержание педагогического процесса на основе следующих общих принципов: целостности, индивидуализации, поэтапности, развития, саморегулируемости; компонентных принципов: универсальности, достаточности, бесконечности содержания, первичности отношения. Руководство этими принципами во время организации педагогического процесса позволяет: а) осуществлять межпредметную связь; б) добиться усвоения каждого знания, необходимого для взгляда; в) вызывать любопытство, интерес к знаниям; г) самостоятельно и постоянно пополнять знания и т.д. В результате у человека возникнут знания, достаточные для того или иного взгляда. Большое значение имеет регулярное проведение занятий, систематизирующих знаний: консультаций, коллоквиумов, зачетов, экзаменов, конкурсов, КВН, олимпиад и т.д.

Еще одним условием формирования мировоззрения является превращение знаний, взглядов в убеждения. «Знания превращаются в мировоззрение тогда, когда они приобретают характер убеждения – полной и непоколебимой уверенности человека в правоте своих идей, взглядов, принципов, идеалов», - пишет Л.Н. Боголюбов [16, с. 195]. Для этого знания должны изучаться на основе неопровержимой аргументации. Тогда они имеют внушительную силу и воспринимаются как истина, в правильности, которых человек не сомневается. Так возникают убеждения. Догматическое обучение затрудняет превращение знаний, взглядов в убеждения.

Превращению знаний и взглядов в убеждения способствует умение самого воспитанника доказывать истинность знаний. Поэтому актуальным становится формирование у него основ научного исследования. Отдельные элементы теории и практики исследовательской работы могут усваиваться уже в начальных классах. Например, умея наблюдать, сравнивать, дети могут самостоятельно получать знания и на практике убеждаться в их

истинности.

Немаловажную роль в превращении знаний в убеждения играют эмоции. Доказанные знания, как правило, вызывают положительные эмоции. Однако и ложь, иллюзии также сопровождаются такими эмоциями. Это объясняется тем, что человек и в этом случае верит в их истинность. Поэтому необходимо формировать у воспитанника привычку доказывать, даже те знания, которые не вызывают особых сомнений. Появлению такой привычки способствуют такие черты характера, как критичность, подозрительность и т.д.

Имеются некоторые трудности в деле превращения знаний в убеждения. Одной из них является деление педагогического процесса на обучение и воспитание, согласно которому изучение знаний и формирование черт характера рассматриваются как отдельные процессы. Это снижает качество мировоззрения.

§6. Формирование отношения

Отношение выражает позицию человека к чему-либо, к кому-либо. Оно сначала является содержанием педагогического процесса, после усвоения превращается в результат.

Отношение имеет ряд особенностей.

Во-первых, является более устойчивым, стабильным образованием. Оно меняется не сразу. Резкое изменение его может происходить при применении методов взрыва, наказания, сопровождающимися потрясением, разочарованием и т.д. Об устойчивости отношений свидетельствуют примеры верующих людей. В нашей стране более 70 лет коммунисты, беспощадно используя всю мощь государственного аппарата, вели борьбу с религией. Однако искоренить ее, изменить отношение значительной части людей к религии им не удалось. Почти в каждой деревне и других населенных пунктах имелись муллы, священники, выполнялись религиозные обряды. Во время перестройки религия начала распространяться. Все больше и больше людей становятся верующими.

Во-вторых, в образовании отношения участвуют многие элементы психики: знания, умения, черты характера, сознание, убеждение, взгляды, эмоции, мировоззрение и т.д. Например, знание роли и значения природы для жизнедеятельности человека может вызвать бережливое отношение к ней. Умение говорить на китайском языке поможет возникновению положительного отношения к китайской литературе. Ответственность, как черта характера, порождает

соответствующее отношение к труду, к людям, к имуществу, установленным в обществе правилам, нормам. Удивление, восхищение, гнев, радость и другие эмоции способны вызывать те или иные отношения. О роли мировоззрения в формировании отношения говорить даже не стоит. Оно является фундаментом отношения.

Отношения могут участвовать в формировании других элементов психики. Например, незнакомый, малоизвестный, но яркий, привлекательный предмет или явление, вызывая интерес, может подталкивать человека к изучению его. В этом случае положительное отношение становится первичным фактором в получении знаний. Положительное отношение к тем или иным действиям может привести к появлению умений.

Третья особенность связана с компонентным принципом первичности отношения. Это означает, что педагогический процесс, все его элементы должны служить формированию отношения. Без соответствующего отношения усвоенные знания, умения, взгляды, убеждения, мировоззрение будут непрочными, непрактичными. Адекватное отношение активизирует человека. Такой человек непрерывно обогащает, расширяет кругозор, совершенствует умения, поведение. Таким образом, многое обуславливается отношением.

В-четвертых, отношение - часто проявляемое психическое явление. В первую очередь оно проявляется в чертах характера. Трудолюбие и ленивость, например, отражают отношение человека к труду. Храбрость, самоотверженность – отношение к родине, принципиальность, честность, справедливость - отношение к установленным правилам, нормам и т.д. Отношение проявляется и в эмоциях. Например, одобрительное отношение вызывает радость, восхищение, отрицательное – гнев, отвращение, брезгливость и т.д. Отношение отражается в движущих силах: в страхе, любопытстве, интересе, желании, стремлении и т.д. Кто, например, боится потерять свой имидж? Человек, ответственно и бережно относящийся к своей личности. Кто интересуется биологией? Человек, который положительно относится к растительному и животному миру. Кто не курит? Человек, который дорожить своим здоровьем. Отношение проявляется и в поступках, действиях, деятельности, поведении. У человека с равнодушным или отрицательным отношением поступки, действия, поведение не являются примерными. Отношение даже отражается во внешнем виде: на лице, во взгляде, в походке, в интонации и т.д.

В-пятых, отношение по сравнению с другими элементами содержания ПП - более индивидуализированное явление. К

одному и тому же объекту, событию, факту довольно часто разные люди относятся по-разному, о чем свидетельствуют возникающие конфликты, споры, дискуссии, драки, войны.

К отношениям относятся: любовь, симпатия, уважение, вражда, непризнание, недоверие, доверие, апатия и т.д.

Отношения ученые делят на три группы: положительное, отрицательное, равнодушное. Положительное отношение – это такая позиция, характеризующаяся одобрением чего-либо, кого-либо. Оно проявляется в любви, в интересе, любопытстве, желании, стремлении, восхищении, активности и т.д. Положительное отношение не всегда является позитивным. Все определяется тем, к чему положительно относится человек. Такое отношение к вредным привычкам, к нарушениям не способствует формированию хороших людей.

Отрицательное отношение характеризуется невосприятием чего-нибудь, кого-нибудь. Оно, как правило, отражается в таких эмоциях, как отвращение, брезгливость, гнев, страх, Такой человек избегает общения с объектом, оказывающим отрицательное влияние. Отрицательное отношение, как и положительное, может быть полезным или вредным. Отрицательное отношение к тому, что вредно для общества, для людей, для самой личности, является нормальным. А если наоборот – плохо. К сожалению, среди нас часто встречаются люди, которые наслаждаются тогда, когда совершают преступление, нарушают законы. Они отрицательно относятся к хорошему, прогрессивному. Это опасно.

Равнодушное отношение можно выразить в таких поговорках: «ни холодно, ни жарко», «моя хата с краю», «а нам все равно». Оно означает отсутствие у человека положительного и отрицательного отношения к чему-либо, кому-либо. Конкретными примерами равнодушного отношения являются апатия, безразличие. Как оценить такое отношение? Является ли оно полезным, вредным, нужным или ненужным для человека? Все зависит от конкретной ситуации. Если человек, например, равнодушно относится к курению, это лучше, чем положительное отношение к этой вредной привычке, но хуже, чем отрицательное. Если вчерашний курильщик начал равнодушно относиться к курению – это хорошо. А если человек, отрицательно относящийся к курению, начал равнодушно относиться – плохо. Таким образом, равнодушное отношение находится между положительным и отрицательным отношениями и играет промежуточную роль, обеспечивая поэтапность перехода от одного отношения к другому. Оно может выполнять и роль барьера, не допуская переход от хорошего к плохому. Однако

надо знать, чтобы этот барьер не мешал переходу от плохого к хорошему. В противном случае развитие личности будет замедляться или даже «остановиться». «Меня очень беспокоило равнодушие отдельных детей к живому и прекрасному», - писал В.А. Сухомлинский [203, с. 53].

Для эффективного формирования соответствующего отношения необходимы условия.

Создание психологической комфортной педагогической среды является одним из них. Такая среда должна быть в семье, в школе, в коллективе, обществе в целом. Государство, система образования, каждый человек должны заботиться об этом, внести свой вклад в педагогизацию окружающей среды. Это должно быть политикой, долгом всех граждан. К сожалению, в нашей стране такой среды нет. Распространяются преступность, пьянство, наркомания, обман, недоверие, подозрительность и т.д. Люди приспосабливаются к таким условиям. Становятся двуличными, замкнутыми, хитрыми, жестокими. Все это сказывается на отношениях людей, особенно подрастающего поколения, к жизни, труду, к воспитанию. Воспитанному человеку трудно.

Одной из главных задач государства, правительства должна быть педагогизация окружающей среды. Труд президентов, руководителей должен оцениваться тем, как они поднимают педагогическую культуру населения, улучшают взаимоотношения людей. В то же время, не дожидаясь улучшения педагогической среды в масштабе страны, родители и педагоги в рамках своих полномочий и возможностей должны воспитывать у людей адекватное отношение ко всему. Одним из доказательств мощности воспитания является то, что оно способно формировать прекрасных личностей даже в условиях неблагоприятной окружающей среды. Для этого у людей надо формировать умение различать плохое от хорошего, правильное отношение к происходящему. Маленькая педагогическая ошибка может привести к возникновению у учащихся положительного отношения к вредным явлениям. Например, вредные привычки родителей, недостатки, недочеты любимых учителей, артистов, друзей могут восприниматься ими как естественное, идеальное. В этом плане, к сожалению, примеров много. Любовь к певице №1 России Алле Пугачевой, как ее называют в прессе, может привести к формированию легкомысленного отношения к браку, к семейной жизни. Ее стремление постоянно менять супругов, тяга к молодым мужчинам постоянно демонстрируется на страницах периодических изданий, на экранах телевизоров. Это молодыми людьми воспринимается как должное.

Следующим условием эффективного формирования

отношения является наличие целостного полноценного научного мировоззрения человека. В предыдущем параграфе было сказано, что отношение является главной функцией мировоззрения. Так же было подчеркнуто, что научное, целостное мировоззрение вызывает объективное отношение к окружающему миру. Несформированное мировоззрение может служить базой для равнодушного или отрицательного отношений.

Еще одним условием, необходимым для формирования отношения, является достаточная эмоциональность личности. По степени эмоциональности люди делятся на разные типы. Некоторые слишком эмоциональны. Каждая мелочь вызывает у них эмоции. К таким людям можно отнести, например, писателей, художников, артистов, учителей. Некоторые из этой категории людей жизнерадостны, другие всегда грустны. Они быстро влюбляются, быстро разочаровываются. Нет у них твердости, постоянства. Одним словом, чрезмерная эмоциональность иногда вредит человеку, мешает иметь твердую позицию.

Другая категория людей, наоборот, имеет скудную эмоциональность. Они редко радуются, печалятся. Такие люди, как правило, являются буквоедами, аккуратными исполнителями правил. Им не хватает творческого подхода к делу, гибкости в действиях, поступках. Шутку не понимают. Их в народе называют «сухими».

Оба эти типа эмоциональности имеют минусы и затрудняют формирование правильного отношения. Эмоциональность человека должна отвечать следующим требованиям: адекватность, объективность, оптимальность, выразительность и т.д.

«Эмоции играют важную роль в формировании ценностной системы человека» [66, с. 142]. К эмоциям, как известно, относятся удивление, радость, гнев, восторг, восхищение (глава VIII , §4) и т.д. «Способность удивляться – ценнейшая из способностей человека лежит у основания глубокого акта познаний. Она нередко знаменует собой сложнейшие научные открытия и изобретения, содержит возможности активного, познавательного отношения к миру. Если кто-то из учеников не удивляется, нас это должно волновать и тревожить, - значит, нет у него вкуса к познанию, значит, ему недоступна жизнь, наполненная чудесными явлениями, нет перед ним притягательных задач, в решение которых он может включаться по собственному побуждению», - пишет Г.И. Щукина [220, с. 14].

Отношение без эмоций вообще не формируется. Без них получается только равнодушие, которое на самом деле означает отсутствие отношения.

Схема воздействия эмоций на формирование отношения может быть разной. Первый путь можно назвать непосредственным. Например, восхищение, удивление, восторг вызывают интерес к воспринимаемому объекту, желание изучать, т.е. положительное отношение. Опосредованное воздействие может происходить через какие-то другие процессы, явления. Например, через эмоциональное состояние. Радость, как правило, приводит к такому эмоциональному состоянию – хорошему настроению, что в свою очередь может вызвать положительное отношение. Эмоции могут вызывать соответствующее отношение через движущие силы. Как было сказано в §4 данной главы, движущие силы: интерес, желание, любопытство, стремление, страх образуются на основе эмоций и представляют собой усвоенные эмоции. Эти движущие силы определяют отношения человека. «Интерес - это избирательное отношение личности к объекту, в силу его жизненного значения и эмоциональной привлекательности», - писал В.В. Богословский [138, с. 85-86].

Следующим условием эффективного формирования отношения является подготовленность субъекта к формированию его. Для этого педагог должен быть вооружен правильной педагогической теорией: понимать значение отношения в формировании личности; уметь качественно организовать педагогический процесс; иметь крепкое желание сделать своих воспитанников настоящими людьми и т.д.

Реализация вышеназванных условий во взаимосвязи приведет к эффективному формированию у объектов ПП соответствующего отношения.

§7. Формирование черт характера

Характер в науке изучается с давних времен. Его исследуют психологи, педагоги, философы, социологи… Даже появилась, как утверждают ученые, специальная отрасль науки - характерология.

Несмотря на это в объяснении характера до сих пор нет единого мнения. Учеными в этом вопросе допускаются ошибки.

1. Характер отождествляется с психикой человека. А.А. Люблинская в своем учебнике «Детская психология», предназначенном для студентов педагогических институтов, отмечает, что «характер – это сплав из врожденных черт типа нервной системы и приобретенных в жизни качеств личности. В переводе с греческого «характер» - значит чеканка, т.е. устоявшийся духовный облик человека» [107].

Качества личности, т.е. все то, что приобретается человеком с помощью воспитания, составляет его психику. Она состоит из знаний, умений, навыков, сознания, мировоззрения, эмоций, черт характера и т.д. Как видно, характер тоже входит в психику как составной элемент, но самой психикой не является. Между ними нельзя ставить знак равенства. К тому же автор называет характер «устоявшийся духовный облик человека», что лишний раз подтверждает рассматриваемую ошибку – отождествление характера с психикой.

2. Характер объясняется как совокупность свойств психики. В «Словаре русского языка» [194] он определяется как «совокупность всех психических духовных свойств человека, обнаруживающихся в его поведении». В учебнике «Общая психология», выпущенного под ред. В.В. Богословского и др. [138, с. 347] данная ошибка также встречается. В нем говорится, что «характер – это целостное образование, система свойств личности, находящихся в определенных отношениях друг к другу».

При таком подходе характер не является структурным элементов психики, лишь становится ее системой свойств. Это не соответствует действительности. Психика (или личность) обладает многочисленными свойствами. Всех ее свойств отнести к характеру неправильно.

3. Характер отождествляется с методом поведения. В психологическом словаре «Мир Вашего Я» говорится, что «характер – в узком смысле – определяется как индивидуальная, достаточно устойчивая система привычных способов поведения человека в определенных условиях» [121]

К способам (методам) поведения (а поведение – это деятельность, жизнедеятельность) относятся, например, анализ, отказ, корректировка, проектировка, критика, осуждение и т.д. Неужели они являются характером? Нет, конечно. Между характером и способом поведения нельзя ставить знак равенства.

4. Характер объясняется как проявление направленности, мировоззрения в его поведении. Н.Д. Левитов пишет: «Характер –

содержательный и общественно значимый компонент личности, проявление направленности, мировоззрения в ее поведении» [139].

Мировоззрение, проявляясь, не превращается в характер. К тому же в поведении проявляется не только мировоззрение, но и знания, умения, навыки, отношения, движущие силы, сознание и характер – вся психика. Т.е. вся психика, в том числе и мировоззрение, проявляясь, образуют поведение, а не характер. Есть еще любопытная деталь: люди с одинаковым мировоззрением, например, религиозным (мусульманским или христианским), имеют разные характеры. Это еще раз свидетельствует о том, что мировоззрения не превращается в характер.

5. Считается, что характер проявляется в типичных условиях. «Под характером в психологии понимают совокупность индивидуально-своеобразных психических свойств, которые проявляются в типичных для данной личности способах деятельности, обнаруживаются в типичных обстоятельствах и определяются отношением личности к этим обстоятельствам», - говорится в учебнике «Общая психология», выпущенного под ред. А.В. Петровского [137, с. 423.]. В «Психологическом энциклопедическом словаре» М.И. Еникеева [63] эта мысль

повторяется. «Характер, - говорится в нем, - отчетливо выраженная определенность, типичность поведения человека». В этих высказываниях подчеркивается мысль о том, что только устойчивые, повторяющиеся черты составляют характер. Однако это не так. Характер включает в себя все имеющиеся у человека черты характера: устойчивые и неустойчивые. Некоторые черты могут вообще не проявляться или проявляться очень редко. Проявление – не главный признак характера. «Характер» и «проявление характера» - разные понятия. Если какая-то черта не проявляется, это не говорит о том, что она отсутствует. О ее существовании в психике конкретного человека мы может догадаться. Если, например, у него есть такая стержневая черта – ответственность, значит, у него есть и решительность, смелость, самоотверженность, храбрость и т.д. Ответственность их порождает. В психике человека черты характера мирно сосуществуют. Положительные черты не допускают отрицательных. Поэтому узнав о наличии в характере человека даже какой-то простой черты, можно угадывать о наличии других черт до их проявления.

Характер меняется, развивается, совершенствуется, ухудшается. Поэтому устойчивость не является его существенным показателем. Та или иная черта характера

может проявляться в разных, т.е. в не типичных обстоятельствах. А. Матросов один раз закрыл грудью вражескую амбразуру и погиб. Возникает вопрос: он был храбрым? Или ему, чтобы считаться храбрым, поджидая возникновение типичного обстоятельства, надо было еще раз закрывать амбразуру?

6. Характер отождествляется с движущей силой поведения. «Характер человека – это закрепленная в индивиде система генерализованных обобщенных побуждений», - пишет С.Л. Рубинштейн [175, с. 632]. Однако побуждения – мотивы – движущие силы поведения не могут быть характером. Они самостоятельные явления, хотя между ними имеется взаимосвязь. О нетождественности их свидетельствуют такие обстоятельства: а) побуждения не всегда вытекают из характера. Они могут возникать из-за умелой рекламы, агитации, из-за принуждения, насилия, недостаточной осведомленности и т.д.; б) характер может не вызывать побуждений. Равнодушные люди тому доказательство.

7. Ученые не знают структуру характера. «Определить структуру, или строение, характера человека – значить выделить в характере основные компоненты, или свойства, и установить обусловленные или специфические черты в их сложном отношении и взаимодействии», - пишет А.Г. Ковалев [138, с. 318].

«По вопросу о структуре характера разные авторы защищают разные точки зрения, - пишет А.А. Люблинская. - Однако все ученые признают, что стержнем характера, его основой является моральная направленность личности, ее нравственное мировоззрение. Она определяет цели и пути деятельности, поступки человека, в которых складываются его нравственные, волевые и интеллектуальные черты» [107]. Однако так называемые «моральная направленность», «нравственное мировоззрение» не являются компонентами характера. Они принадлежат психике.

Структуру характера неправильно определяет и С.Л. Рубинштейн. Он пишет: «Характер человека состоит …из сплава побуждений и не непосредственно ими порожденных способов поведения, усвоенных человеком», - пишет он [175, с. 633]. Нет. Характер не состоит из «сплава побуждений и способов поведения».

8. Для ученых трудности возникают и в классификации характеров. Имеется достаточно много типологий, сделанных разными учеными. «По отношению человека к другим людям различают характеры замкнутые и общительные» [175, с. 626]. Однако такое деление не вызывает доверия. Тип характера на основе одной черты не может выделяться. Делят характеры по

национальным признакам. Согласно этому подходу якобы существуют характеры башкира, русского, азербайджанца и т.д. Это тоже не убеждает. Здесь речь идет не о типах характеров, а только об особенностях характеров разных наций. «Следует отметить, что все существующие концепции типов характера обладают одним весьма существенным недостатком. Дело в том, что каждый человек индивидуален и не всегда может быть отнесен к определенному типу. Очень часто у одного и того же человека оказываются достаточно развитыми самые разные черты характера. Поэтому возникает вопрос, на который до сих пор нет удовлетворительного ответа: что делать с теми людьми, которые не вписываются в классификацию и не могут быть отнесены однозначно ни к одному из предложенных типов? Такая промежуточная группа людей составляет довольно значительную часть – до половины всех людей» [110, с. 579].

Однако классифицировать характеры можно. На наш взгляд, их можно делить, например, на положительные и отрицательные. Положительный характер отличается тем, что он способствует прогрессу. Человек с таким характером соблюдает правила, обычаи, традиции, способствующие развитию общества, окружающей среды. Он честен, справедлив,

критически относится к себе, постоянно совершенствует характер. Отрицательный характер негативно влияет на развитие общества. Такой человек своим поведением, действиями, поступками мешает прогрессу. Он обманывает, ворует, разрушает, конфликтует.

По степени сформированности характеры можно делить на: а) зрелые; б) формирующиеся. Зрелый тип характеризуется относительно устойчивостью, целостностью, завершенностью. Формирующийся характер отличается незавершенностью, отсутствием или слабостью отдельных черт, неустойчивостью. Таким характером могут обладать не только несовершеннолетние, но и некоторые взрослые, даже пожилые люди.

К сожалению, ошибки в объяснении характера не ограничиваются этим. Можно было назвать еще. Однако и приведенные ошибки свидетельствуют об отсутствии окончательного ответа в науке на вопрос «что такое характер?».

На наш взгляд, характер – это одно их компонентов психики человека, состоящий из устойчивых и неустойчивых взаимосвязанных черт характера. Характер зависит от психики человека, от уровня ее качества в целом и отдельных ее составных частей. У психически больных людей, у тех людей, у кого имеются отклонения в психике, и характер является

неполноценным. Он у него характеризуется такими чертами, как непредсказуемость, нелогичность, противоречивость, нестабильность, необоснованная храбрость, рискованность и т.д. Поэтому за такими людьми устраивается контроль, опека со стороны людей, у кого нормальная психика, соответственно нормальный характер.

У диких племен, как правило, психика находится на низком уровне, характеры у этих людей также отличаются отрицательными свойствами.

Поэтому формирование характера – это формирование психики человека, ее постоянное обогащение, усовершенствование, развитие. Кого мы называем интеллигентным человеком? Прежде всего, человека воспитанного, имеющего хороший идеальный характер. В то же время это слово означает, образованного, культурного человека. Все это говорит о высоком уровне психики. Таким образом, в формировании характера участвуют все структурные элементы психики: знания, умения, эмоции, отношения, мировоззрение, сознание, движущие силы, убеждения, идеалы, способности и т.д.

Характер, являясь структурным элементом психики, имеет самобытность: свойства, структуру… Он развивается, совершенствуется. Одним из свойств хорошего характера является его целостность, что

означает гармоничность, сочетаемость, единство, полноценность черт. Не отдельные черты, а совокупность органически взаимосвязанных, взаимообусловленных черт составляет характер. «Если вы представите отдельные черты совершенно врозь, то, конечно, вы характера человека не определите, а нужно взять систему черт и в этой системе разобраться, какие черты выдвигаются на первый план, какие еле-еле проявляются, затираются и т.д.», - писал И.П. Павлов [147, с. 564].

Отклонения в характере вызываются нецелостностью его : отсутствием, незрелостью отдельных черт, акцентуацией или слабостью взаимосвязи структурных элементов. «Акцентуация характера - чрезмерная выраженность каких-то индивидуальных особенностей (черт) в характере человека» [189]. Этот термин был введен в психологию К. Леонгардом. По его мнению, «у 20-50% людей некоторые черты характера столь заострены (акцентированы), что это при определенных обстоятельствах приводит к однотипным конфликтам и нервным срывам» [139].

В целостном характере противоположные, непримиримые черты одновременно не существуют. Например, смелость – трусость, трудолюбие – ленивость, честность – обман и т.д. Та черта, которая появилась раньше своего антипода, последнюю не допускает в характер. К сожалению, в этой борьбе иногда побеждают отрицательные черты: вытесняют положительные, и как лиса из басни И.А. Крылова, переселяются в характере человека.

Нарушение целостности характера отмечается непредсказуемостью, нелогичностью, противоречивостью

поведения.

Следующей особенностью хорошего характера является его относительная устойчивость. Это означает, что хороший характер не поддается ухудшению, а улучшить плохой тоже требует настойчивости. Об относительной устойчивости характера говорят слова А.С. Макаренко. Он говорил, что ребенок воспитывается до пяти лет, потом перевоспитывается.

Устойчивость характера обеспечивается наличием в нем качественно сформированных стержневых качеств. К ним, как было сказано выше, относятся: а) ответственность; б) уверенность; в) активность в самосовершенстовании. Эти черты порождают другие черты, и за чего характер приобретает относительно устойчивый вид, ограждая человека от ошибок в поведении, повседневной жизнедеятельности до глубокой старости.

Характер имеет большое значение. «Характер, отражая жизнь, в свою очередь влияет на образ жизни, - пишет А.Г. Ковалев. – Человек с твердым и решительным характером может преодолеть любые препятствия и добиться осуществления поставленной цели, использовав все возможности и рационально организовав свою жизнь, свой труд. Человек с таким характером – огромная общественная ценность, так как он

способен активно решать задачи, которые ставится обществом» [138, с. 347].

Характер позволяет реализовывать задатки и способности. «То, как человек умеет использовать, реализовать свои способности, существенно зависит от его характера. Нередки, как известно, случаи, когда люди, казалось бы, со значительными способностями ничего не достигают, ничего ценного не дают именно в силу своих характерологических особенностей (Рудин, Бельтов и другие образы «лишних людей» могут служить тому литературной иллюстрацией…). Реальные достижения человека зависят не от одних абстрактно взятых способностей, а от специфического сочетания его способностей и характерологических свойств» [175, с. 629].

Положительный характер улучшает взаимоотношения людей, способствует созданию благоприятной психологической атмосферы как в семье, так и в обществе.

Структурными компонентами характера являются черты характера. Они, взаимодействуя, взаимообуславливаясь, образуют характер. В целостном, зрелом характере все черты характера гармонизируются, т.е. согласуются. Каждая из них в нем имеет свои функции. Некоторые из них, например, «находят» изучаемый или нужный объект. К ним относятся: находчивость, любознательность,

настойчивость, внимательность и т.д. Другие помогают выявлять особенности, признаки, свойства предметов, явлений, процессов, «вооружают» человека знаниями. Среди таких черт характера можно выделить трудолюбие, старательность, усидчивость, сосредоточенность, сообразительность и т.д. Третьи участвуют в сохранении полученных знаний, умений, отношений и т.д. К ним, например, относятся ответственность, целеустремленность, бережливость и т.д. Некоторые черты характера «заставляют» человека сознательно выполнять нормы, правила поведения, деятельности. Такими являются дисциплинированность, пунктуальность, четкость, выдержанность, аккуратность и т.д.

Таким образом, в зрелом, сформированном характере лишних, ненужных черт не бывает. Такой характер развивает человека во всех отношениях, защищает от деградации.

Черта характера определяет поведение человека в одном отдельно взятом аспекте. Например, трудолюбие определяет поведение человека в трудовой деятельности. Честность вызывает соответствующее отношение к имуществу, к правилам, нормам, законам.

Ученые черты характера делят на группы. А.Г. Ковалев выделяет: а) моральные (чуткость, внимательность, деликатность); б)

волевые (решительность, настойчивость, твердость); в) эмоциональные (вспыльчивость, страстность, нежность) [138, с. 352].

К сожалению, данная классификация не вызывает доверия. Между выделенными группами нет четкой границы. Все перечисленные черты характера одновременно являются и моральными, и волевыми, и эмоциональными.

Делят черты характера на основе отношения к чему-либо. По этой классификации первая группа черт связана с отношением человека к другим людям. Вторая группа отражает отношение человека к вещам, третья – отношения к самому себе. «В многообразных, тонких, богатых всевозможными оттенками людских отношений, составляющих основную ткань человеческой жизни, складывается и проявляется величайшее многообразие самых основных для облика личности характерологических черт. Таковы заботливость о человеке, чуткость, справедливость, благородство, доброта, мягкость, нежность, доверчивость и множество других аналогичных и им противоположных свойств…

С отношением человека к человеку неразрывно связано тоже по существу своему общественное отношение к вещам – продуктам общественной продукции – и

собственному делу. В отношении к ним складывается и проявляется вторая важная группа характерологических черт. Таковы, например, щедрость или скупость, добросовестность, инициативность, мужество в отстаивании своего дела. Смелость, храбрость, настойчивость и т.д.

Опосредованно, через отношения к другим людям устанавливается у человека и отношение его к самому себе. С отношением к самому себе связана третья группа характерологических свойств личности. Таковы самообладание, чувство собственного достоинства, скромность, правильная или неправильная – преувеличенная или преуменьшенная – самооценка, уверенность в себе или мнительность, самолюбие, самомнение, гордость, обидчивость, тщеславие и т.д.» [175, с. 626-628].

Однако и эта классификация не имеет научной основы. Ведь человеческие отношения не ограничиваются этими тремя видами. Объективно существуют отношения: к животным; к истории; к труду и т.д.

На наш взгляд, черты характера можно делить только на: а) стержневые; б) рядовые. К первой группе относятся уверенность, ответственность, активность в самосовершенствовании, к второй – все другие.

Характер формируется двумя путями:

непосредственным и опосредованным. Те или иные черты характера могут появляться непосредственно методами подражания, принуждения, по привычке. При опосредованном формировании черты характера возникают на почве отдельных элементов психики. Например, эмоций. «Чувства являются мощным рычагом в поведении человека», - пишет В. Сафин [187, с. 24]. Они играют важную роль в формировании черт характера. Даже некоторые ученые, как было сказано выше, выделяют «эмоциональные черты». С активным участием эмоций формируются такие черты, как впечатлительность, ревнивость, бдительность, храбрость, трусость, чувствительность, жизнерадостность, жестокость, неуверенность, гордость, вялость, общительность, эмоциональность, нежность, заботливость и многие другие.

Эмоции влияют на процесс формирования черт характера и через эмоциональные состояния. Например, эмоциональное состояние, связанное с тревожностью, вызывает неуверенность, пассивность, беспринципность, двуличие и т.д.

В чем заключается механизм влияния эмоций на формирование черт характера?

Эмоции, являясь переживанием, вызывают у человека удовольствие или, наоборот,

неудовольствие. Удовольствие – приятное психическое состояние. Поэтому хочется еще и еще раз испытывать его. Повторяемость этих эмоций создает соответствующее психологическое состояние, что является почвой для появления той или иной черты характера. Например, труд кому-то конкретному человеку приносит радость, хорошее настроение. Это он испытывает постоянно, когда трудится. В результате у него формируется трудолюбие. Отрицательные черты тоже появляются по такой схеме. Если человек получает удовольствие от того, что украл чужую вещь, обманул, предал друга, то со временем у него могут закрепляться такие черты, как нечестность, воровство, обман, предательство, беспринципность и т.д.

В формировании черт характера участвуют и отрицательные эмоции. Они часто оберегают человека от некоторых черт. Например, если человек при первом курении испытал отвращение, то не станет курящим. Чувство вины иногда помогает избавиться от отрицательных черт. К сожалению, у отдельных людей могут появляться отрицательные эмоции к положительным явлениям. Такое наблюдается у некоторых молодых людей, не желающих служить в армии. На этой основе у них могут формироваться такие черты, как трусость,

безответственность, нечестность и т.д.

Вызванные на основе эмоций черты характера, сами становятся источниками эмоций. Например, жизнерадостный человек ищет и находит повод для положительных эмоций: радости, восхищения. Стеснительный человек часто испытывает смущение. Все это говорит о том, что между эмоциями и чертами характера существует «обратная связь». Она способствует развитию и закреплению черт характера.

Эмоции могут возникнуть и при отсутствии отдельных черт характера. Например, страх чаще всего появляется тогда, когда у человека нет храбрости, честности. Чувство вины возникает тогда, когда человек случайно совершает непристойные действия, не имея в характере соответствующих отрицательных черт.

Методика формирования эмоций достаточно подробно раскрывается в §4 VIII главы. Здесь ограничимся некоторыми общими рекомендациями по использованию эмоций в формировании черт характера. В первую очередь необходимо заботиться о создании у воспитанника насыщенной, богатой, разносторонней эмоциональной сферы. Во-вторых, добиться систематичности, повторяемости, развиваемости тех или иных эмоций. В-третьих, стараться, чтобы эмоции вызывали эмоциональные состояния – почву

для возникновения черт характера.

В формировании черт характера большую роль играют отношения. С любви к Родине начинается патриотизм, с ненависти к нарушениям – порядочность, законопослушность, дисциплинированность и т.д. Они участвуют в формировании трудолюбия, бережливости, тактичности, аккуратности, старательности, честности, стойкости, преданности и т.д. (глава VIII, §6). «Трудолюбие, - говорится в «Новейшем психологическом словаре», - черта характера, состоящая в положительном отношении к процессу трудовой деятельности, проявляется в активности, инициативности, добросовестности, увлеченности и удовлетворенности самим процессом труда» [131].

Велика роль в формировании черт характера движущих сил как педагогического процесса, так и деятельности. Формированием мотивов, побуждений «определяется и основная линия воспитательной работы по формированию характера, - писал С.Л. Рубинштейн. – Истоки характера человека и ключ к его формированию – в побуждениях и мотивах его деятельности» [175, с. 633]. Движущие силы способствуют появлению таких черт характера, как целеустремленность, настойчивость, настырность, боевитость, решительность,

твердость и т.д. Любопытство, интерес делают человека любопытным, любознательным, желание, стремление – активным, целеустремленным, страх – осторожным, бдительным и т.д.

Для формирования определенных черт характера нужны знания, умения. Они делают человека уверенным, осторожным, смелым, свободным, сильным, самостоятельным, исполнителем, пунктуальным, внимательным, точным, бдительным, аккуратным, уверенным. А безграмотный или малограмотный человек, наоборот, является беспомощным, неуверенным, зависимым и т.д.

Человек, умеющий что-то делать, как правило, является уверенным, активным, инициативным, смелым и т.д. У неумеющего человека есть большая вероятность возникновения таких черт, как беспомощность, неуверенность, зависимость, пассивность, несообразительность.

Знания участвуют в образовании мировоззрения. А мировоззрение влияет на формирование черт характера. Оно делает человека образованным, разносторонним, уверенным, убедительным, универсальным, защищенным, сообразительным, творческим, самостоятельным, правильным, принципиальным, активным, целеустремленным, настойчивым, убедительным, сознательным и т.д. Бедность,

ограниченность мировоззрения лишает человека некоторых жизненно важных черт характера. Такой человек, например, может быть неуверенным, пассивным, нерешительным, беспомощным и т.д.

Сознание также участвует в формировании черт характера. С его помощью возникают такие черты, как сознательность, ответственность, самокритичность, трудолюбие, тактичность, интеллигентность, сообразительность.

Самое интересное то, что черты характера могут вызываться чертами характера. В этом легко убедиться на примере стержневых черт: ответственности, уверенности, активность в самосовершенствовании. Они порождают много других черт: решительность, смелость, самостоятельность, самокритичность и т.д.

Таким образом, участие каждого структурного элемента психики в формировании характера доказывает нашу мысль о том, что характер всецело зависит от качества психики.

Характер человека проявляется. Он отражается в поведении, деятельности, даже во внешнем виде человека. Его можно познавать, изучать, корректировать, развивать. В этом заключается его реальность.

Глава IX .
ФОРМИРОВАНИЕ ДВИЖУЩЕЙ СИЛЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

§1 · Понятие о движущих силах педагогического процесса

Целью педагогического процесса, как было сказано выше, является формирование развивающейся личности. Такая личность формируется всю жизнь. Однако уровень ее развития не всегда зависит от продолжительности жизни. А зависит, в основном, от движущей силы педагогического процесса, от ее качества.

Что такое движущая сила педагогического процесса?

Это сила, заставляющая человека развиваться как личность. К ней, например, относятся: интерес, желание, намерение, стремление, страх и т.д.

Педагогический процесс организуется субъектом. Он хочет, стремится, намерен сделать воспитанника хорошим человеком. Но для этого ему надо формировать у него желание, стремление быть таким, т.е. превратить его в субъект педагогического процесса. Однако не сразу получается вызвать у него общественно значимые мотивы. Поэтому можно начинать с промежуточны х движущи х сил, таких, как: страх от педагога, родителей, двойки; чувство стыда перед одноклассниками; нежелание быть «последним человеком», отверженным и т.д.

Следует различать движущие силы педагогического процесса от движущих сил деятельности, поведения. Например, человек хочет купить своей жене пальто. Другой хочет заниматься бизнесом. В первом случае присутствует движущая сила поведения, во втором – деятельности. А движущей силы педагогического процесса нет. Потому что здесь нет желания (или стремления, намерения и т.д.) усваивать знания, умения, черты характера, эмоций, т.е. совершенствоваться, развиваться. Если бы в этих обоих случаях происходил педагогический процесс, то их движущими силами были бы: а) желание вызвать у жены радость; б) желание усвоить теорию и практику организации бизнеса.

К движущим силам педагогического процесса относятся мотивы. Но не все. Например, нежелание учиться является мотивом, но не движущей силой педагогического процесса.

Движущая сила как отдельный компонент педагогического процесса имеет особенности:

- при наличии движущей силы педагогический процесс становится организованным, целенаправленным; Стихийный педагогический процесс ее не имеет;

- от качества движущей силы зависит эффективность педагогического процесса. Например, стремление по сравнению с

желанием дает более прочный результат;

- движущие силы могут быть осознанными и неосознанными. Человек может не понимать и не объяснять почему, например, он интересуется физикой, желает научиться играть на баяне и т.д.;

- движущие силы бывают постоянные и временные (промежуточные), общие, конкретные.

- движущая сила – усвоенная эмоция – результат педагогического процесса. Например, усвоение темы из-за страха отца. Страх принадлежит тебе, он временно или на долгие годы усвоен тобою. Неусвоенная эмоция не является движущей силой, она относится к содержанию педагогического процесса.

Движущие силы педагогического процесса, как любое психическое явление, имеют биологические основы. А.Р. Лурия в мозге выделяет специальный блок (часть) – мотивационный. «Он, по его мнению, отвечает за общее энергетическое обеспечение организма, за избирательную активацию отдельных процессов и форм поведения и включает в себя мозговые структуры, поддерживающие определенный уровень активности организма. В него входят ретикулярная формация, структуры среднего мозга, глубинные отделы мозга, отвечающие за потребности, а также лимбическая система, медиобазальные отделы коры лобных и височных долей мозга» [129, с. 100].

Движущие силы имеют большое значение. Без них может наблюдаться, например, «абулия – крайняя форма болезненного безволия, отсутствие всяких желаний и побуждений к деятельности» [187, с. 88]. Близка к абулии «апатия - состояние безразличия, резкое снижение активности, отсутствие побуждений к каким-либо действиям» [55, с. 200]. «Люди, которые нетвердо знают, чего они хотят, - опасны. Им нельзя верить», - писал М. Горький. Движущая сила «повышает уровень активности живого организма» [128]. «Под активностью личности К.А. Абульханова-Славская понимает «способность ставить разумные, реальные, достижимые данной личностью при данной совокупности обстоятельств цели, способность личности проводить в жизнь свою программу через цепь внешне несвязанных задач обстоятельств, ситуаций, которые могут препятствовать достижению этих целей» [3]. «Мир зиждется на желании…, именно оно создало мир», - говорил А. Франс [222, с. 156]. «Желание предшествует событию» [222]. «Незнание – не порок, а нежелание знать – порок», - гласит народная пословица. При наличии соответствующих движущих сил исчезает психологический барьер , снижающий эффективность педагогического процесса.

Движущая сила направляет познавательную деятельность. Благодаря ей она перестает быть хаотичным, более эффективно используются время, средства для достижения целей. Движущая сила улучшает мышление, ощущение, внимание, память, воображение… То, что интересно, хорошо воспринимается, запоминается, усваивается.

Чем объясняется механизм действия движущейся силы педагогического процесса?

Она вызывают приятные э моци и . Движущая сила после ее реализации, как правило, вызывает у человека чувство удовлетворения. Возьмем всемирно известного артиста балета Р. Нуриева. Он без надобности в разных уголках мира покупал квартиры. Зачем ему столько квартир? Из-за эмоции. Он получал от этого удовлетворение. Ему было приятно. Вор не может нормально чувствовать себя, когда не ворует. Украл – успокоился, потому что получил удовлетворение. Плюшкин свое желание к наживе удовлетворял сбором хлама, Чичиков – мертвых душ.

Все это о движущих силах поведения человека. А ведь с движущими силами педагогического процесса то же самое наблюдается. Человек усвоил знание, умение, профессию и испытывает чувство удовлетворения. Желание, стремление удовлетворять свои познавательные потребности заставляет его учиться, совершенствоваться.

Д вижущая сила ПП имеет в своем составе волевые усилия. «Волевые усилия, по словам В. Сафина, - активное проявление сознания, направленное на мобилизацию психических и физических возможностей человека, необходимых для преодоления препятствий в процессе деятельности» [187, с. 88]. Волевые усилия делают эмоции реальной движущей силой.

Д вижущ ая сил а связана с цель ю . Это хорошо видно на примере. Скажем, движущей силой ПП является «желание усвоить знания о глаголе». «Усвоить знания о глаголе» как раз составляет цель данного педагогического процесса . Цель конкретизирует движущ ую сил у , определяет ее направленность.

Таков механизм действия движущейся силы педагогического процесса.

Движущие силы не являются врожденными. Они не имеют биологической природы, хотя формируются на основе физиологии, участвуют и в физическом развитии.

Они делятся на: а) общ ие ; б) конкретные; в) промежуточные. К общим относятся: желание, намерение, в лечение, интерес, стремление. Общей движущей силой можно считать и стремление к совершенству. Конкретные образуются путем добавления к эмоциям: желание, стремление, влечение,

намерение, интерес, страх некоторые слова, словосочетания. Например, *интерес к:* истории; человеку; *влечение:* фантастике; футболу; математике; сбору марок; ж *елание:* выполнению домашнего задания; быть аккуратным; освоить профессию тракториста; занять определенное положение в классе; выполнить долг; с *тремление:* быть полезным; поступить в вуз; хорошо учиться и т.д.

Промежуточные движущие силы – это силы, направленные на реализацию ближайших, повседневных целей. Назовем некоторые из них. *Желание (стремление):* усвоить глаголы; научиться правильно писать гласные после шипящих и т.д.

Рассмотрим некоторые движущие силы более подробно.

Желание. Башкирская пословица гласит: «Все начинается с желания». Почему желание становится движущей силой педагогического процесса? Это объясняется следующими обстоятельствами: желание: а) располагает человека к чему-либо; б) активизирует человека; в) сочетается с другими эмоциями, такими, как любознательность, которые заставляют человека взяться за дело.

Однако не всякое желание является движущей силой. Например, желание не учиться, не воспитываться замедляют или приостанавливают процесс развития личности.

Намерение – это твердое, осознанное, реальное желание. Оно приближает объекта ПП к цели. Например, человек желает стать писателем. Желает всю жизнь. Намерение – это решение стать писателем, движущая сила, возникающая на самом высоком уровне желания.

Влечение – это длительная, иногда постоянная, но недостаточно отчетливая движущая сила, которая не направлена на решение каких-то глобальных педагогических задач. Она, как правило, является не основной, а сопутствующей силой. Например, инженер увлекается зарубежной литературой, литератор коллекционирует картины и т.д.

Интерес в иерархии общих движущих сил ПП находится между влечением и стремлением. Он является чисто педагогическим явлением, всегда связан с познанием. «Интерес – открытая дверь в мир познания ребенка», - писал Я.А. Коменский [83]. Интерес возникает тогда, когда предмет (явление, процесс) является для человека привлекательным, новым, малознакомым, т.е. интересным. Он вызывает повышенное внимание к себе . «Два человека, пробывшие в одном и том же

месте одинаковое количество времени, увидят его по-своему, обратят внимание на совершенно разные вещи; если попросить их рассказать об увиденном, то вполне возможно, что

они расскажут вам о совершенно разных вещах и событиях, как если бы побывали в двух разных местах.

Причина, по которой два человека по-разному воспринимают одну и ту же ситуацию, в значительной степени связана с разницей в их чувствах и интересах» [66, с. 96].

Интерес улучшает восприятие, ускоряет обработку информации. Он появляется очень рано. Малыш, родившийся несколько дней тому назад, с интересом смотрит на окружающий мир. Чуть позже он начинает задавать свои бесчисленные вопросы (что? где? когда?), ломать игрушки и другие предметы с целью выявления, из чего состоят они.

Интерес развивается. Он, развиваясь, может превращаться в желание, стремление.

Стремление – движущая сила высокого уровня. Оно характеризуется устойчивостью, постоянством. Оно вызывает бурный, эффективный педагогический процесс. Качество стремления зависит и от того, к чему стремятся. Если цель, идеал благородные, то человек быстрее и качественнее развивается.

Стремлений много. Самым лучшим из них является стремление к совершенству. Оно приводит к формированию личности, соответствующей идеалу человечества.

§2 · Предпосылки возникновения движущих сил педагогического процесса

Движущие силы педагогического процесса не возникают на пустом месте. Для него нужны определенные предпосылки. К ним относятся: убеждения, цель, умения, навыки, черты характера, чувства, установки, потребности, мировоззрения и т.д.

1. *Убеждения.* Убеждения – те знания, в истинности которых человек глубоко верит. На основе таких знаний возникают «ценности – то, что человек особенно ценит в жизни, окружающем его мире, людях, материальной и духовной культуре людей; то, чем он особенно дорожит и чему придает наиболее важное значение» [128, с. 306]. Без убеждений и ценностей хорошие движущие силы не возникают.

2. *Цель.* При наличии цели движущая сила педагогического процесса быстрее возникает. Например, на основе цели «стать педагогом» появляется движущая сила – «стремление (или желание) стать педагогом».

3. *Умения, навыки* могут быть опорой для движущих сил. Например, если человек умеет играть на баяне, то у него может возникнуть желание стать баянистом. А.К.Маркова писала:

«Интерес к учению, возникнув без опоры на прочные умения и навыки в учебной работе, угасает и, наоборот, успешное выполнение учебной работы за счет владения умением учиться само по себе является сильным мотивирующим фактором» [111, с . 11].

4. *Черты характера.* Для появления движущих сил нужны определенные черты характера. Если у человека, например, имеются любознательность, целеустремленность, то у него могут возникать желание заниматься наукой, стремление к цели. Ответственность вызывает желание дорожить авторитетом, стремление к совершенству и т.д.

Однако следует признать, что не все черты характера служат базой для движущих сил. Некоторые, наоборот, убивают их. К ним, например, относятся неуверенность, лень, равнодушие и т.д.

5. *Эмоции.* Выше было сказано о том, что движущие силы образуются из эмоций. В то же время было отмечено, что не все эмоции, а только такие, как страх, вина, интерес, влечение, желание, стремление относятся к движущим силам. В процессе дальнейшего исследования выявлено, что для возникновения этих движущ их сил необходимы и другие эмоции. Например, стенические чувства – «чувства, активизирующие человека, повышающие его жизнедеятельность, увеличивающие силу и энергию человека» [55, с . 205]. Своеобразной почвой, предпосылкой движущей силы ПП является и такое чувство, как надежда. «Колотись, бейся, а все надейся», - гласит башкирская пословица. Разновидностью надежды является притязание. «Притязания - реальные, действительно существующие надежды, ожидания, сознательно поставленные цели, порождающие осознанное желание и стремление добиться их» [128, с. 131].

Еще одной эмоцией, вызывающей движущую силу , является антипатия – «отрицательное эмоциональное отношение к объекту» [187, с . 88]. Антипатия, хотя отрицательная эмоция, но вызывает и полезные движущие силы педагогического процесса, например, такую, как желание избежать общения с плохим человеком, страх отрицательного поступка и т.д.

6. *Установки.* Установка _ это психолого-педагогическая настройка человека на выполнение тех или иных действий. Например, инспектор религиозных школ, послушав на школьном литературном вечере стихотворение С. Есенина, сказал, что он будет великим поэтом. Так и было.

Наверное, здесь решающую роль играла установка. Она вызвала у Есенина желание или стремление стать великим поэтом. Установка дается и положением, статусом, должностью,

деятельностью. Учитель имеет установку быть воспитанным, санитар – чистым, охранник – бдительным и т.д.

7. *Потребности.* «Потребность – переживаемая человеком нужда в чем-то» [55, с . 204]. «У человека намного больше разнообразных потребностей, чем у других живых существ. Это – органические (физиологические), материальные, социальные, творческие потребности, потребности психологического развития и нравственного самосовершенствования. Органическими (физиологическими) называются потребности, связанные с самосохранением и развитием организма. В их число входят потребности во всем, в чем нуждается организм человека, в том числе в пище, воде, кислороде, определенном температурном режиме, продолжении рода… Материальными называют потребности, которые удовлетворяются при помощи вещей, созданных трудом людей. Это, например, потребности в одежде, жилище, инструментах и разного рода машинах… Социальными называют потребности, связанные с определенным образом жизни и положением человека в обществе среди людей. Это, например, потребности в общении, внимании со стороны окружающих людей, признании, уважении, обладании властью и т.п. Творческими называются потребности, удовлетворяемые в различных видах человеческой творческой деятельности: научной, технической, художественной. Современный человек, особенно если он представляет собой высокоразвитую личность, не может нормально существовать без творчества…. Под потребностями психологического развития и нравственного самосовершенствования понимаются такие, удовлетворяя которые, человек обеспечивает собственный культурно-психологический рост, стремится к тому, чтобы сделать из себя морально ответственную и нравственно совершенную личность» [128, с. 123-124].

На наш взгляд, не только так называемые «потребности психологического развития и нравственного самосовершенствования», но и все потребности служат почвой появления движущ ей сил ы педагогического процесса. Все они способны вызывать желание (стремление и т.д.) усвоить знания, умения , навыки, черты характера, отношения, эмоции, без которых потребности, как правило, не удовлетворяются.

Все эти предпосылки находятся в объекте педагогического процесса. Поэтому чем выше уровень развития воспитанника, тем, вероятнее возникновение движущей силы педагогического процесса, и тем быстрее происходит превращение объекта в субъект.

§3 · Роль отдельных компонентов педагогического процесса в формировании движущих сил

Развитие движущих сил педагогического процесса имеет ряд особенностей:

- ослабление, исчезновение отрицательных движущих сил может создать условия для появления положительных движущих сил или наоборот;

- чем выше уровень развития движущих сил, тем эффективней ПП и чем эффективней ПП, тем быстрее формируются движущие силы;

- темп, характер формирования, развития движущ ей сил ы индивидуальны;

- движущие силы могут формироваться и развиваться целенаправленно и стихийно. При стихийном они сами возникают и развиваются на основе внутренних процессов, когда имеются соответствующие для этого предпосылки.

В формировании движущих сил участвуют все элементы педагогического процесса.

Субъект принимает активное участие в формировании ее у объекта педагогического процесса.

Объект является носителем движущ ей сил ы. Чем выше уровень общего развития личности, тем быстрее формируется у нее движущая сила. Объект, имеющий более важные, социально значимые движущие сил ы, превращается в субъект. Он начинает совершенствовать себя. Сила движущей силы проявляется в поступках, действиях, успеваемости, эмоциях, чертах характера и т.д.

Цель педагогического процесса также участвует в формировании движущих сил. Она является, как было сказано выше, предпосылкой для возникновения их. Такое тесное взаимодействие движущей силы и цели может привести к ошибочному мнению об их тождественности. Но они отличаются друг от друга и представляют две самостоятельные компоненты педагогического процесса. Движущая сила способствует реализации цели. После реализации обе «умирают». Появляются более сложные, важные цели и соответствующие им движущие силы. Может быть и наоборот: сначала возникает движущая сила, затем цель. Такова взаимосвязь цели и движущих сил педагогического процесса.

В формировании движущих сил большая роль принадлежит *содержанию.* Для этого требуется включение в содержание педагогического процесса, во-первых, тех черт характера, которые

могут быть предпосылками для возникновения движущих сил. Прежде всего, это стержневые качества: ответственность, уверенность, активность в самосовершенствовании . Они способствуют формированию других необходимых для возникновения движущ их сил черт характера, таких, как целеустремленность, общительность, любознательность, трудолюбие и т.д. Эти качества вызывают и силу воли - необходимое «сырье» для движущей силы. Во-вторых, нужно включить в содержание соответствующие эмоции. Такие эмоции, как азарт, надежда, ожидание, удивление, вдохновение, притязания, страх делают человека возбудимым, целеустремленным , что также необходимы для возникновения движущих сил. В-третьих, надо ввести в содержание те знания, умения, которые способствуют формированию движущи х сил. К ним, например, относятся: знания, формирующие убеждения, мировоззрение, сознание. При этом важную роль играет умение управлять движущ ими сила ми . Человек, управляющий своими движущими силами, как правило, не остается в трудных ситуациях, если остается, достойно выходит из нее, проявляет выдержанность, терпение, благоразумие и т.д. В-четвертых, нужно включить в содержание педагогического процесса потребности, особенно познавательные.

Не всякое содержание вызывает движущую силу. Только такое, которое имеют новизну, практическую значимость, привлекательность, отвечает принципам целостности, развития, индивидуализации, саморегулируемости, поэтапности. Например, если степень трудности содержания не соответствует уровню развития объекта (нарушается принцип поэтапности), то движу щая сил а исчез а ет. «Замечено, что, как только задание, начинает казаться чересчур сложным, наблюдается резкое падение планируемого усилия»,- пишет А. Маркова [111, с . 26]. Слишком легкое задание тоже убивает интерес. По мнению М.А. Данилова, «правильное определение учителем и авторами учебных пособий степени и характера трудностей в учебном процессе составляет главное средство, чтобы вызвать движущую силу учения» [143, с .220].

Средства вызывают интерес к себ е своей оригинальностью, привлекательностью, красотой, странностью и т.д. Например, красивая игрушка - самолет, парашют – может вызвать желание стать летчиком, полицейская форма - интерес к профессии полиции. Экран успеваемости заставляет хорошо учиться. Красивая речь, красивые поступки вызывают желание иметь такие умения. Правила, общественное мнение принуждают человека вести себя правильно. «В классах, где формируется общественное

мнение, доброжелательное отношение к учению и к людям вообще, где каждый ребенок в системе межличностных отношений занимает благополучное положение, снижения мотивации учения не происходит» [34, с . 115]. Идеал, будучи средством, также участвует в формировании движущих сил. «Идеал нравственный – обобщенный положительный образ того человека, на которого стремится стать похожим данный человек» [129, с. 201]. Особо сильно влияют на формирование движущих сил средства, которые применяются в поощрении и наказании. К ним, например, относятся: отметки, премии, благодарность, стипендия, медаль, орден, выговор, предупреждение, доска почета и другие.

Однако надо помнить, что движущие силы, вызываемые внешними, несущественными признаками средств, не всегда прочны и эффективны. Движущие силы должны быть социально значимыми, связанными с чувством долга, желанием служить людям, обществу, сущностью изучаемого вопроса. «Ребенок должен испытывать наслаждение от самого процесса анализа вещей и их происхождения» [34, с . 112].

Буквально все *методы* участвуют в формировании движущих сил. Методы: рекламы, конструирования, прерывания на интересном месте, подражания, требования, поощрения, наказания и многие другие обладают большими возможностями в этом деле. Особенно часто употребляются в формировании движущих сил методы поощрения и наказания. Как известно, настоящую движущую силу педагогического процесса, прежде всего, вызывает удовольствие. Получение удовольствия, во-первых, само является поощрением, во-вторых, награды, одобрительные слова окружающих, являясь признанием заслуг человека, вдохновляют, окрыляют его – усиливают желание еще поактивнее учиться.

Для того чтобы поощрение вызывало движущую силу педагогического процесса необходимо соблюдать некоторые правила:

1) желательно поощрять тогда, когда человек добивается конечного результата. Однако некоторые люди, те, у которых движущ ая сил а не сформирована, нуждаются в поощрении и до получения результата. Поэтому надо найти хоть какой-то повод для поощрения его на этом этапе;

2) нечестным путем полученные результаты не надо поощрять. В противном случае воспитанник лишится настоящей, правильной движущей силы, привыкнет добиваться удовольствия без собственного, кропотливого труда, что очень опасно для развития личности;

3) надо поощрять так, чтобы у человека возникл а основная, существенная движущая сила. Например, если за хорошую учебу ученику подарить велосипед или что-то еще такое дорогое, то у него возникнет желание получить подарок, а не желание хорошо учиться. Получив нужный подарок, он может перестать стараться;

4) не надо постоянно поощрять человека, даже тогда, когда он этого заслуживает. У него может возникнуть или равнодушие к поощрению, или ненормальное стремление к поощрению. Оба эти явления будут задерживать развитие;

5) гласность усиливает значение метода поощрения в формировании личности. Похвала при всех вызывает движу щую силу до казать людям заслуженность поощрения и человек придет к более важной движущей силе – желание дорожить своим авторитетом, доверием людей и т.д.

У объекта ПП иногда могут появляться нехорошие интересы, желания , стремления. Как правило, они возникают тогда, когда в организации педагогического процесса допускаются ошибки. Такие движущ ие сил ы могу т быть устранены такими методами, как запрет, корректировка, наказание.

Наказание – лишение человека от каких-то удовольствий, уют, благ за неправильные поступки. Правильно применяемое наказание вызывает у человека такие движущ ие сил ы , как стремление избегать: а) наказания; б) позора и стыда. Затем у него может формироваться более важная движущая сила как стремление стать хорошим человеком.

При применении метода наказания необходимо соблюдать определенные требования :

1) наказание должно восприниматься воспитанником. Для этого оно должно быть заслуженным, понятным, стимулирующим;

2) наказание должно осуществляться в благородных целях, в целях формирования хорошей личности;

3) степень тяжести наказания должна быть оптимальной, то есть вызываемые им эмоции должны быть достаточными для устранения недостатков и формирования положительных движущих сил у воспитанника;

4) не допустить привыкания человек а к наказанию. Если наказание не вызывает у него чувства страха, желания избегать наказания, то оно бесполезное. В такой ситуации лучше применять другие методы.

Методы отказа и запрета способствуют предупреждению возникновения отрицательных движущ их сил. Есть методы, которые даже убивают положительные движущие силы. К ним,

например, относится метод зубрежки. «Злейший враг любознательности – зубрежка, - писал М.Н. Скаткин. – Она убивает всякий интерес к знаниям, охоту к учению» [190, с . 42].

Своеобразно участвуют в формировании движущих сил *формы.* Они это делают не непосредственно, а вызывая те или иные особенности педагогического процесса. Например, диспут придает педагогическому процессу азарт, дискуссионность, проблемность, активность. Желание доказывать, найти истину, участвовать в обсуждении заставляет человека мобилизоваться, систематизировать, обогащать свои знания. Семинар, конкурс, соревнование, олимпиада также способствуют этому.

Типы и виды педагогического процесса влияют на формирование движущих сил следующим образом. При индивидуально-коллективном типе ПП имеется возможность возбуждать друг друга, передавая другому человеку свои интересы, желания, стремления. Сама коллективная атмосфера требует идти в ногу с товарищами, возникает желание не отставать от них. Отставание для человека грозит второгодничеством, осуждением, позором и другими неудобствами. Поэтому появляется страх всего этого – движущая сила.

Особое значение движущие силы имеют в индивидуальном типе ПП. В таком типе эффективно могут заниматься только те люди, которые имеют серьезные движущие силы.

И движущие силы вызывают движущие силы. Например, желание заслуживать уважения любимой девушки может вызвать желание хорошо учиться; желание быть отличником – стремление к познанию и т.д. Движущие силы педагогического процесса могут вызываться и движущими силами деятельности. Например, стремление к богатству вызывает интерес к бизнесу, познанию его секретов. Желание построить дом - интерес к строительному делу и т.д.

Результат педагогического процесса принадлежит объекту. Чем качественней результат, тем лучше объект. А качество результата зависит и от движущих сил. Результат должен радовать человека. Если он получен без особого труда, или, наоборот, чересчур дорогой ценой (ценой здоровья, лишений), то хорошая движущая сила, как правило, не возникает. Успех, добытый честным, кропотливым трудом окрыляет. В.А. Сухомлинский писал: «Успех в учении – единственный источник внутренних сил ребенка, рождающих энергию для преодоления трудностей, желание учиться» [201, с . 99]. Поэтому ребенка надо ставить в ситуацию успеха.

Рассмотрим влияние принципов на формирование

движущих сил. Возьмем принцип поэтапности. Д вижущ ие сил ы могут развиваться и по прогрессу, и по регрессу. Например, «равнодушие – интерес – влечение – желание – стремление» является одним из вариантов прогрессивного развития, а «стремление – желание – влечение – интерес – равнодушие» - регрессивного. И то, и другое в зависимости от ситуации полезное. Например, стремление к воровству может исчезнуть путем регресса. Д вижущая сила исчезает только на этапе равнодушия.

К огда человек отрицательно относится к педагогическому процессу , у него могут быть такие мотивы, как; нежелание учиться; отсутствие интереса к совершенствованию своего характера; а при положительном отношении - желание избежать от плохой отметки; желание избежать наказания; любопытство; интерес к знаниям; стремление углубиться в сущность познаваемого; стремление преодолевать трудности в познании; стремление к хорошему имиджу и т.д.

Поэтапность движущ их сил с положительным отношением к воспитанию может быть по следующей схеме: желание избежать наказания - желание получить хорошую отметку – интерес к познанию – стремление к совершенству.

Поэтапное развитие наблюдается и внутри одной и той же движущей сил ы . Рассмотрим это на примере интереса. «Качества интереса могут быть охарактеризованы широтой, глубиной, устойчивостью, силой и т.д.» [187, с . 39].

1. Самым первым интересом является любопытство. Оно, как правило, вызывается внешностью, занимательностью, удивительностью и другими яркими признаками изучаемого предмета, явления. Данная движущая сила направлена на получение поверхностных знаний (представлений) об объекте.

2. Интерес к отдельному аспекту объекта. Это может быть интерес к определенной теме, факту т.д. «Первоклассник, например, любить читать, писать, рисовать, лепить – это доставляет ему удовольствие. Ребенок проявляет к этому эмоциональное отношение (он заявляет, что ему нравится решать задачи, выполнять упражнения), хотя познавательное отношение может и отсутствовать (его не волнует, почему это понимается так, а не иначе, каким способом лучше, удобнее решить данную задачу и т.п.). В данном случае присутствует только один компонент – эмоциональный. Значит, здесь нельзя говорить об истинном познавательном интересе, в то же время можно говорить о чувстве, переживании, любви ребенка к деятельности, в данном случае к учению. Любовь к деятельности – предпосылка интереса, но не сам познавательный интерес» [34, с . 111].

3. Интерес к познанию сущности. Человек с такой движущей силой старается понять суть процессов, явлений. Он наслаждается процессом и результатами познания. Интерес на этом этапе, как правило, становится устойчивым. «При наличии устойчивого интереса знания усваиваются основательно и прочно» [187, с . 39].

Устойчивый интерес со временем меняется более сильной движущей силой – желанием. Оно тоже имеет этапы: желание понравиться учителю; желание быть ударником или отличником учебы; желание быть образованным человеком; желание принести пользу другим людям; желание быть хорошим человеком и т.д.

Желание заменяется стремлением. Одним из высших уровней этой движущ ей сил ы является стремление к совершенству. Но даже этот уровень – не предел. Самой лучшей движущей силой педагогического процесса, на наш взгляд, можно считать стремление сделать всех людей совершенными, воспитанными, счастливыми. Такой человек даже своей жизни не жалеет для реализации этой цели. Примером тому является Урал батыр – сказочный герой из одноименного башкирского эпоса. Он, достав в ожесточенной борьбе живую воду, несмотря на то, что сам находился в предсмертном состоянии, не пьет ее, а дарит народу, после чего народ, родина действительно оживают.

Рассматривая этапы отдельных движущих сил, мы убедились в том, что многие новые движущие сил ы , возникнув на основе предыдущих, через определенное время становятся самостоятельными. При этом некоторые прежние движущие силы: а) либо умирают; б) либо продолжают жить совместно с новыми, то в согласии, то в противоречии друг с другом.

Так взаимодействуют движущие силы ПП. Одна движущая сила ослабляет или усиливает другую. Например, если у человека имеется сильный интерес к чему-либо, то у него одновременно будет и стремление познать его. Желание поступить в вуз одновременно может существовать с желанием хорошо учиться. Желание стать хорошим человеком может сочетаться с желанием бросить курение и т.д.

Поэтапность движущих сил просматривается и тогда, когда начинаешь изучать особенности тех или иных возрастов. Человек рождается с задатками – предпосылками для возникновения движущих сил педагогического процесса. Маленький ребенок любопытством смотрит на окружающих. Его интересует все, особенно яркие предметы. Он их изучает, ломает. Любопытство усиливается особенно тогда, когда он начинает говорить. Ребенок заваливает взрослых вопросами. «Почему? Где? Когда?» - такими словами начинается почти каждое его предложение. У него

появляются многочисленные желания. Однако они у него кратковременны, эпизодичны. Изучаемый объект его быстро надоедает. Но любопытство не исчезает. Он свое внимание переключает на другой предмет. У него нет стремления. Поэтому трудно согласиться с мнениями всемирно известных педагогов и психологов К.Д. Ушинского, А. Маслоу . «Ушинский исходил из того, что стремление к деятельности – врожденное свойство человека» [178, с .139]. «Стремление человека к самосовершенствованию Маслоу А. считал врожденным» [128, с. 199]. Стремление формируется с помощью воспитания.

В младшем школьном возрасте преобладает такая движущая с и ла , как интерес к отдельному аспекту предмета, явления. «Первое время первоклассников привлекает больше всего внешняя сторона учения. «Что тебе больше всего понравилось в школе?» - спрашиваем малышей. – «Мне очень понравился класс». – «А мне учебники. Они очень красивые, там картинки». – «Интересно, что мы пишем в тетрадях». – «Нравится, что учительница учит». Постепенно учащихся начинает увлекать само содержание учебной деятельности. Дети с удовольствием пишут, считают» [18, с . 47].

На этом этапе и желания направлены на отдельные аспекты и не являются общественно-значимыми. Желание избежать плохой отметки; выглядеть лучшим и т.д. «Социальные мотивы в этом возрасте представлены желанием ребенка получить главным образом одобрение учителя», - пишет А.К. Маркова и др. [111, с . 45]. Появляется намерение как движущая сила ПП. «Роль таких намерений особенно ярко проявляется в том случае, когда нет интереса, а материал трудный» [34, с .105]. Появляются стремления. Однако они еще не устойчивы и в основном направлены на отдельные аспекты деятельности ими изучаемого объекта. Например, у некоторых учеников появляется стремление стать отличником, ударником учебы. Стремление к математике, истории и т.д. Однако «Г.И. Щукина считает, что интерес к познанию существенного также не характерен для младшего школьника» [34, с . 109]. «Интерес к познанию существенного… начинает проявляться только у младших подростков» [34, с.109]. «В подростковом возрасте… характерен интерес к способам приобретения знаний… Наблюдается активное стремление подростка к самостоятельным формам учебной работы, появляется интерес к методам научного мышления. … Усиливаются мотивы поиска контактов и сотрудничества с другим человеком» [111, с . 46-47].

В подростковом возрасте движущей силой часто является стремление быть взрослым, что заставляет его наблюдать за

взрослыми и подражать им. Желания становятся более реальными. Например, он желает, чтобы на него обратили внимание, желает стать патриотом, полезным, сильным, самостоятельным. Однако его интересы, желания, стремления все еще не устойчивы. Они часто меняются.

В старшем школьном возрасте движущие силы педагогического процесса станов я тся более устойчивыми, осознанными, социально значимыми. У старшеклассников появляется стремление к совершенству, для чего он много читает, критически относится к своим недостаткам и т.д.

С завершением учебы процесс возникновения, развития, формирования движущей силы ПП не кончается. Он продолжается всю жизнь. «Совершенству нет конца» гласит русская пословица.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В этой книге мы искали ответ на вопрос: «Как организовать педагогический процесс?».

Конечно, его можно организовать по-разному. Однако в любом случае он должен быть качественным. Поэтому поиск ответа на вышеназванный вопрос заставил нас выявить условия эффективной организации педагогического процесса. Нами выявлено одно условие – правильная реализация принципов ПП. Но при этом обнаружилось, что это условие способно размножаться. Сначала оно увеличивается на пять условий: реализация принципов: 1) целостности; 2) индивидуализации; 3) поэтапности; 4) развития; 5) саморегулируемости. Затем возникает необходимость реализации компонентных принципов, вытекающих из каждого структурного элемента педагогического процесса. Например, содержание требует соблюдения, кроме вышеназванных общих принципов, следующих своих компонентных принципов: универсальности; неограниченности, достаточности содержания, первичности отношения.

А также требуется реализация других – более конкретных условий. К ним, например, относятся:

- постоянное и целенаправленное изучение воспитанника;
- овладение передовым педагогическим опытом;
- правильное проектирование педагогического процесса;
- научное конструирование содержания;
- формирование у воспитанников социально-значимых движущих сил;
- правильный выбор и умелое применение форм, методов,

средств педагогического процесса и т.д.

Это еще не все. Отдельные, даже мелкие детали педагогического процесса имеет свои закономерности, соблюдение которых также будут условиями эффективности педагогической работы. Например, метод наказания требует соблюдения определенных правил. Перерывы между занятиями должны происходить в определенное время, с оптимальной продолжительностью и т.д.

Однако при всем этом основным условием эффективности педагогического процесса остается реализация вышеназванных пяти общих принципов. Их соблюдение облегчает реализацию всех других «мелких» принципов, правил, условий. Поэтому необходимо овладеть этими принципами на самом высоком уровне.

К сожалению, педагоги не знают о существовании таких принципов. О них не знают даже ученые – доктора и кандидаты педагогических наук. В учебниках по педагогике будущим педагогам предлагаются неправильные принципы. В связи с этим сегодня актуальными считаются еще два условия обеспечения эффективности педагогического процесса: 1) совершенствование педагогической науки, очищение ее от многочисленных ошибок; 2) вооружение будущих и настоящих педагогов научной педагогической теорией, прежде всего, правильными принципами педагогического процесса.

Тогда исчезнут наблюдаемые в настоящее время многочисленные факты, свидетельствующие о некачественной работе педагогов: плохое усвоение учащимися содержания учебных дисциплин; нежелание учиться; пьянство, наркомания, преступность, самоубийства т.д.

ЛИТЕРАТУРА

Абрамов, А. Учительская газета. – 1994. -№9. – 2 июня.

Абульханова-Славская, К.А., Брушлинский, А.В. Исторический контекст и современное звучание фундаментального труда С.Л. Рубинштейна / К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский // Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2009.

Абульханова-Славская, К.А. Социально-психологические аспекты активности личности // Социально-психологические проблемы производственного коллектива / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1983 .

Амиров, Л.А., Багишаев, З.А. Профессионально-

педагогическая мобильность: сущность, стратегии реализации, векторы / Л.А. Амиров, З.А. Багишаев. – М., 2004.

Аркин, И. Еще раз о коняге, пустоплясах и лихом публицисте / И. Аркин // Народное образование. - 1989. - № 4.

Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1985.– 208 с.

Бабанский, Ю.К., Поташник, М.М. Оптимизация педагогического процесса (в вопросах и ответах) / Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник. - Киев, 1984.

Бабий, В. Здравствуйте, т. Рувинский! / В. Бабий // Педагогический вестник. – 1993. – №6.

Баранов, С.П., Болотина, Л.Р., Сластенин, В.А.. Педагогика / С.П. Баранов, Л.Р. Болотина, В.А. Сластенин. - М.: Просвещение, 1987 – 368 с.

Барсукова, Г.И. Российская мысль о государственной пользе в сфере воспитания / Г.И. Барсукова // Педагогика.- 2001. - №7.

Бахарева, Т.И. Формирование интеллектуальных умений старших школьников в процессе внеурочной деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук / Т.И. Бахарева // http : www . nauka - shop . com / mod / shop / productlD /21479

Башкирское народное творчество. – Уфа, 1993.

Березняк, Е.С. Руководство современной школой / Е.С. Березняк. – Киев, 1977.

Берулава, М.Н. Высшее образование России в свете рыночных реформ / М.Н. Берулава // Педагогика. – 2004. - №8.

Блонский, П.П. Избранные педагогические произведения / П.П. Блонский. - М.,1961.

Боголюбов, Л.Н. Идейное воспитание на уроках истории / Л.Н. Боголюбов. – М.: Просвещение, 1981.

Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968. - 464 с.

Богданова, О.С., Петрова, В.И. Методика воспитательной работы в начальных классах / О.С. Богданова, В.И. Петрова. – М.: Просвещение, 1980. – 207 с.

Болдырев, Н.И. Классный руководитель / Н.И. Болдырев. – М.: Просвещение, 1971.

Болдырев, Н.И. Методика воспитательной работы в школе: учеб. пособие для студ. пед. институтов / Н.И. Болдырев. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1981. – 223 с.

Большая советская энциклопедия / гл. ред. А.М. Прохоров: Т.16. - М.: Советская энциклопедия, 1974.

Больш ая советск ая энциклопеди я / г л. ред. А.М. Прохоров. – Т. 29. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1978.

Большая советская энциклопедия / гл. ред. А.М.Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1994.

Большо й толков ый психологическ ий словар ь. Т. 1 .(А-О) / Пер. с англ. / Ребер Артур. ООО, Изд.-во АСТ; Изд.-во « Вече » , 2001. – 592 с.

Братченко, С. // Учительская газета. - №13. – 1992 . - 14 апреля.

Броневщук, С. Интенсификация учебно-воспитательного процесса / С. Броневщук. – Народное образование, 1986. - №10.

Буржуазная педагогика / под ред. З.А. Мальковой, Б.Л. Вульфсона. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.

Бычков, А. Из практики обучения старшеклассников / А. Бычков.– Народное образование, 1988. - №7.

Валеев, Д.Ж. Очерки истории общественной мысли Башкортостана / Д.Ж. Валеев. - Уфа: Китап, 1995.

Валеев, И. Педагогика Мустая Карима / И. Валеев. – Уфа: Китап, 2003. - 224 с.

Введенский, Н.Е. Полн. собр. соч., т. V / Н.Е. Введенский.

Вишникина, С. Вернуть престиж учительской профессии / С. Вишникина // Народное образование. - 1996. - №6.

Возрастная и педагогическая психология / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.

Возрастная и педагогическая психология / под ред. М.В. Гамезо и др. – М.: Просвещение, 1984.

Волков, И.П. Учим творчеству / И.П. Волков. - М.: Педагогика, 1982.

Волков, И.П. Цель одна - дорог много / И.П. Волков. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.

В чем достоинства шаталовской методики? // Первое сентября. – 1997. - 29 апреля.

Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский . – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956.

Гамезо, М.В., Петрова, Е.А., Орлова, Л.М. Возрастная и педагогическая психология / М. В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. - М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.

Гильманова, Г. Тайна тайн остается неразгаданной / Г. Гильманова // Известия Башкортостана. – 1991. – 5 октября.

Голант, Е.Я. Методы обучения в советской школе / Е.Я. Голант. - М., 1957.

Григорева, Е.А. Принципы построения шкал / Е.А. Григорева // Методы системного педагогического исследования. - Л., 1980.

Гутман, С.А. Педагогика. Основные положения курса / С.А.

Гутман. – 3-е изд. – Мн «Тетра-Система», 2002. – 256 с.

Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. 2004.

Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В.Давыдов. - М.: Интор, 1996.

Давыдов, В.В. Что такое учебная деятельность? / В.В. Давыдов// Начальная школа. - 1999. - № 7.

Данилов, М.А., Есипов, Б.П. Дидактика / М.А. Данилов, Б.П. Есипов. - М., 1957.

Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе / М.А. Данилов. – М., 1960.

Демидова, Т.Е. Подготовка будущих учителей к формированию общеучебных умений у младших школьников / Т.Е. Демидова // Педагогика. – 2004. - №8.

Дидактика средней школы / под ред. М.Н. Скаткина. - М.: Просвещение,1982. – 218 с.

Димова, И. Новаторы – это открыватели нового // Учительская газета. – 2006. – 17 октября.

Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М., 1956.

Доморацкий, В. Не сдавать позиций / В. Доморацкий // Народное образование. – 1989. - № 3.

Древс, У. Сравнительно-историческое исследование организации учебного материала / У. Древс // Опыт дидактических исследований в СССР и ГДР. - М., 1974.

Душков, Б.А. Индустриально-педагогическая психология / Б.А. Душков. – М.: Просвещение, 1981. – 208 с.

Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – 2-е изд. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 192 с.

Закон Республики Башкортостан «Об образовании» // Ведомости Государственного Собрания и Кабинета Министров Республики Башкортостана. - 1997. - № 12.

Занков, Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М., 1990.

Запесоцкий, А.С. Проблемы деятельности институтов социализации в современной России / А.С. Запесоцкий // Педагогика. –

2011. - № 9.

Зильберберг, Н.Й. Приобщение к математическому творчеству / Н.Й. Зильберберг. – Уфа: Башкирское книжное издательство, 1988.– 96 с.

Змеев, С.И. Технология обучения взрослых / С.И. Змеев // Педагогика. – 1998. - № 7.

Золотова, Н.П. // Педагогика. – 1999. - № 3.

Еникеев, М.И Психологический энциклопедический словарь / М.И. Еникеев. – М.: ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2006. - 560 с.

Еремкина, О.В. Воспитательные технологии / О.В. Еремкина // Классный руководитель. – М., 1998.

Ермаков, С.С., Зборовец, И.В. Волейбол в советской мегакультуре 30-50-х годов XX века / С.С. Ермаков, И.В. Зборовец // Физическое воспитание студентов. - 2010. - №2.

Изард, К. Э. Психология эмоций / Кэрролл Э. Изард. – СПб, 1999. – 464 с.

Ильенков, Э.В. Об идолах и идеалах / Э.В. Ильенков.– М. - 1968.

Ильина, Т.А. Педагогика / Т.А. Ильина - М., 1984.

Исламгазин, В. Университеты Альхамова / В. Исламгазин // Сибайский рабочий. - 2006. - 20 июня.

Кабанова-Меллер, Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е.Н. Кабанова-Меллер. - М., 1968.

Казанский, Н. Г., Назарова, Т.С. Дидактика (начальные классы); учеб. пособ. для студ. пед. институтов / Н. Г. Казанский, Т.С. Назарова. – М. : Просвещение, 1978. – 224 с .

Калашников, А.Г. Проблемы политехнического образования: Избранные труды / А.Г. Калашников. - М.: Педагогика, 1990. - 368 с.

Калмыкова, З.И. Педагогика гуманизма / З.И. Калмыкова. – М.: Знание, 1990.

Карим, М. Притча о трех братьях / М. Карим.– М.: Современник. – М., 1988.

Каспржак, А.Г. Педагогическая гимназия / А.Г. Каспржак. – М. 1992.

Кириллова, Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения / Г.Д. Кириллова. - М., 1980.

Ковалев, А.Г. Характер / А.Г. Ковалев // Общая психология / под ред. В.В.

Богословского. – М., 1981.

Коджаспирова, Г.М. Педагогика / Г.М. Коджаспирова -М.: Гардарики, 2004. – 528 с.

Коджаспировы, Г.М. и А.Ю. Педагогический словарь / Г.М. и А.Ю. Коджаспировы.– М.: Академия, 2001. – 176 с.

Козлов, Д.Д. Воспоминания ученика яснополянской школы / Д.Д. Козлов // Русская литература. Хрестоматия. 10 кл. / сост. И.Е. Каплан, М.Т. Пинаев. – М. 1993. – 383 с.

Комсомольская правда. – 1992 . – 14 апреля.

Кон, И.С. Психология старшеклассника / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.

Коменский, Я.А. // Избранные педагогические сочинения: В 3 т. Т. 1 / Я.А. Коменский - М., 1939.

Костюк, Г.С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. - М., 1988.

Кохановская, Л. Семинарские занятия в школе / Л. Кохановская. – Народное образование, 1987. - №9.

Краевский, В.В. Методология педагогических исследований: пособие для педагога-исследователя. - Самара: Изд-во Самарского гос. пед-та. 1994. – 165 с.

Краткий педагогический словарь пропагандиста / под ред. М.А. Кондакова. – М.: Политиздат, 1988. – 367 с.

Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат,1985. – 431 с.

Крупская, Н.К. Пед агогические сочинения . В 10 т. Т. 1 / Н.К. Крупская. - М.: Академия педагогических наук, 1957.

Крупская, Н.К. Пед агогические сочинения . В 10 т. Т.3 / Н.К. Крупская. - М.: Академия педагогических наук, 1959. – 798 с.

Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – М.: Изд-во ЛГУ, 1970. - 144 с.

Кукушкина, Е.И., Логунова, Л.Б. Мировоззрение, познание, практика / Е.И. Кукушкина, Л.Б. Логунова – М., 1989.

Кумарин, В. Что не концепция – то «большой скачок / В. Кумарин // Народное образование. – 2001. - №8.

Лазарев, В.С. Воинствующий эмпиризм против развивающего обучения / В.С. Лазарев // Педагогика. - 1998. - № 3.

Лапшина, О. Как много можно успеть! / О. Лапшина // Учительская газета. - 2006. – 17 октября.

Лебедева, В.П., Орлов, В.А., Попов, В.И. Психодидактические основы развивающего обучения / В.П. Лебедева, В.А.Орлов, В.И. Попов // Педагогика. - 1996. - № 6.

Леднев, В.С. Содержание образования / В.С. Леднев. - М.: Высшая школа, 1989.

Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1977.

Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения. В 2-х т. Т.2. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.

Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. - М., 1981. – 186 с.

Лернер, И.Я. О соотношении общедидактических и частнометодических методов обучения / И.Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках. - 1978. - № 2.

Лесохина, Л.Н. Урок-диспут / Л.Н. Лесохина. – М.-Л: Просвещение, 1965.

Лихачев, Б.Т. Педагогика / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1993.

Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций / Б.Т. Лихачев. - М.:

Прометей, 1996.

Лихачев, Б.Т.. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов и слушателей ИПК / Б.Т. Лихачев. – М.: Юрайт, 2001. - 607 с.

Локк, Д. Мысли о воспитании / Д. Локк // Величие здравого смысла: Человек эпохи просвещения: кн. для учителя / сост. С.Я. Карп. – М., 1992.

Люблинская, А.А. Детская психология: учеб. пособие для студ. пед. институтов / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1971.

Макаренко, А.С. Проектировать лучшее в человеке / А.С. Макаренко. – Минск: «Университетское», 1989. – 416 с.

Макаренко, А.С. Сочинения: В 7 т. Т.5. / А.С. Макаренко. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.

Маклаков, А.Г. Общая психология: учеб. для вузов / А.Г. Маклаков – СПб.: Питер, 2008. – 583 с.

Маркова, А.К., Матис, Т.А., Орлов, А.Б. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

Маркс, К., Энгельс, Ф . Сочинения. Т. 42 / Маркс К., Энгельс Ф.

Маскакова, В.И. Педагогическая антропология / В.И. Маскакова . – М., 2004. – 208 с.

Материалы XXV съезда КПСС. – М., 1976.

Махмутов, М.И. Современный урок / М.И. Махмутов. – М., 1985.

Методика воспитательной работы / под ред. В.М. Коротова. – М.: Просвещение, 1990. – 175 с.

Методика воспитательной работы / под ред. Л.И. Рувинского. – М.: Просвещение, 1989.– 335 с.

Методика преподавания литературы: учеб. для студ. пед. институтов / под ред. З.Я. Рез. - М.: Просвещение, 1985.

Методическое руководство по физической культуре для студентов вузов по разделу «Волейбол» / сост. Р.Ф. Мирзиев, А.Г. Солдаткин. - Зеленодольск, 2007.

Минеев, М.И. Исповедь Мустая Карима / М.И. Минеев / Русский язык в башкирской школе. – 1987. - №1.

Мир Вашего Я // http: //www.psychologist.ru / dictio n ary_of_terms/index. htm? id = 2779.]

Моносзон, Э.И. Проблемы теории и методики коммунистического воспитания школьников / Э.И. Моносзон. - М.: Педагогика, 1978.

Муртазин, Г.М. Активные формы и методы обучения биологии: Человек и его здоровье / Г.М. Муртазин. - М.: Просвещение, 1989.

Мухаметьянова, Г.М. Программа развития в действии / Г.М. Мухаметьянова // Учительская газета. - 1999. - № 5.

Мы учимся в техникуме! 165 вопросов и ответов .- М. : Высшая школа, 1990. – 79 с.

Народное образование в СССР. Сборник документов 1917-1973 гг. – М., 1974.

Научное исследование: программа учебной дисциплины / сост. Ф.А. Сайфуллин. – Сибай: СИ БГУ, 2000. – 11с.

Немов, Р.С. Психология: Словарь-справочник: В 2-х частях. Ч. 2 / Р.С. Немов. - М.: Изд-во Владос-Пресс, 2003. – 352 с.

Немов, Р.С. Психология: Словарь-справочник: В 2-х ч. Ч. 1. / Р.С. Немов. - М.: Изд-во Владос - Пресс, 2003. – 304 с.

Нестерова, О. Большая перемена: Интервью с министром образования РФ В.Филипповым / О. Нестерова // Труд. - 2000. - 10 марта.

Новейший психологический словарь / под общ. ред. В.Б. Шапаря. – Ростов-на-Дону, 2006.

Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. – Минск, 2001.

Новиков, А.М. Обучение: развитие опыта личности / А.М. Новиков // Специалист. – 2010. - №8.

Новичков, В. // Учительская газета, 1990. - №43.

О проведении лекций и семинарских занятий в старших классах общеобразовательных школ РСФСР. Методическое письмо №55/17 от 3 февраля 1987 г. // Сб. приказов Министерства просвещения РСФСР. -– 1987. - №14.

Об утверждении тарифно-квалификационных характеристик (требований) по должностям работников учреждений образования, объемных показателей по отнесению учреждений образования к группам по оплате труда руководителей. Приказ Министерства образования РФ и Государственного комитета РФ по высшему образованию от 31 августа 1995 г. 463/1268 // Вестник образования. - 1995. - № 11.

Общая психология / под ред. А.В. Петровского - М., - 1977.

Общая психология / под ред. В.В. Богословского. – М., 1981.

Огарева, О.Т. Формирование характера / О.Т. Огарева // http :// revolution . allbest . ru / psychology /00133690-0/ html

Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов – М.: Советская энциклопедия. 1994.

Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова. – М.: АЗЪ, 1995. – 928 с.

Оконь, В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.

Основы дидактики / под ред. Б.П. Есипова. – М.: Просвещение, 1967. - 472 с.

Основы педагогического мастерства / под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.

Отчетный доклад министра образования Российской Федерации Е.В. Ткаченко на расширенном заседании коллегии Министерства «Об итогах работы системы образования в 1995 году и задачах развития отрасли на 1996 год (26 января 1996 г.) // Вестник образования. – 1996. - №3.

Охитина, Л.Т. Психологические основы урока / Л.Т. Охитина. - М.: Просвещение, 1977. – 96 с.

Павлов, И.П. Павловские среды / И.П. Павлов. – М.-Л.. Изд-во АН СССР, 1949, т. II.

Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 512 с.

Педагогика / под ред. Г.И. Щукиной. - М.: Просвещение, 1977. – 383 с.

Педагогика / под ред. Л.П. Крившенко и др. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. – 432 с.

Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Высшее образование, 2008. – 430 с.

Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Педагогическое общество России, 2000. – 640 с.

Педагогика /под ред. С.П. Баранова и др. - М., 1976.

Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. - М., 1988. – 478 с.

Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. - М., 1983. – 608 с.

Педагогика школы / под ред. И.Т. Огородникова. - М., 1978. – 320 с.

Педагогика сотрудничества // Учительская газета. - 1986. - 18 октября.

Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. спец. учебн. заведений. – html

Педагогический словарь. В 2 т. / под ред.

И.А. Каирова. – М., 1960. – 774 с.

Платонов, К.К., Голубев, Г.Р. Психология / К.К. Платонов, Г.Р. Голубев . – М., 1977.

Подласый, И.П. Педагогика. В 3-х кн. Кн. 2: Теория и технология обучения: учеб. для студ. Вузов. – 2-е изд. / И.П. Подласый. - М: Гуманитарн. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 575 с.

Подласый, И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – М., 2009.

Подласый, И.П. Педагогика. В. 2 кн. Кн. 2. Процесс воспитания / И.П. Подласый. – М.: Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с.

Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004.

Попков, В.А., Коржуев, А.В. Дидактика высшей школы: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд. / В.А. Попков, А.В. Коржуев – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.

Психологический энциклопедический словарь / сост. М.И. Еникеев. - М., 2006.

Правила оформления рефератов, курсовых и дипломных работ / сост. А.Я. Канапацкий.- Сибай: СИ БашГУ, 1999.

Развитие учащихся в процессе обучения / под ред. Л.В. Зверева. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.

Рахимов, М.Г. В новом веке - качественно новое образование / М.Г. Рахимов // Учитель Башкортостана. – 2001. - № 10. – С. 4-8.

Раченко, И.П. НОТ учителя / И.П. Раченко – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.

Репкина, Н.В. Что такое развивающее обучение? / Н.В. Репкина - Томск: Пеленг, 1993.

Рескин, Джон. Учительская газета. – 2005. – 18 октября.

Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993.

Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В.В.Давыдова и др. В 2-х т. Т. 2.— М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – 672 с.

Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб., 2009. – 713 с.

Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности / С.Л. Рубинштейн // С.Л. Рубинштейн. Избранные философско-психологические труды. – М., 1997.

Руденко, И. Дух шестого этажа / И. Руденко //

Комсомольская правда. – 1990. – 24 мая.

Русские педагоги и деятели народного образования о трудовом воспитании и профессиональном образовании / сост. Н.И. Кузьмин. - М.: Высшая школа, 1989.

Рыжаков, М. Стандарты образования и современная российская школа / М. Рыжаков // Народное образование. – 1995. - №8, 9.

Савин, Н.В. Педагогика / Н.В. Савин. - М., 1979.

Савицкая, Н. Нужна ли гуманитарию высшая математика / Н. Савицкая // Независимая газета. – 2001. – 13 апреля.

Сайфуллин, Ф.А. Педагогический процесс в башкирской общеобразовательной школе / Ф.А. Сайфуллин. – Уфа: БашГУ. - 2002. - 288 с.

Сайфуллин, Ф.А. Педагогический процесс: проблемы, пути решения: сб. науч. ст. В 2-х ч. Ч. II . / Ф.А. Сайфуллин. – Уфа : РИО БашГУ, 2010. – 206 с.

Сайфуллин, Ф.А. Педагогический процесс: проблемы, пути решения: сб. науч. ст. В 2-х ч. Ч. I . / Ф.А. Сайфуллин. – Уфа : РИО БашГУ, 2005. – 272 с.

Сайфуллин, Ф.А. Педагогический процесс / Ф.А. Сайфуллин. – Сибай: СИ БГУ, 2000. – 138 с.

Сайфуллин, Ф.А. Что такое «педагогическая технология? / Ф.А. Сайфуллин // Научные доклады конференции «Неделя науки – 2003» Сибайского института БашГУ. – Сибай: СИ БГУ. – С. 112-115.

Сафин, В. Введение в психодиагностику личности школьника / В. Сафин. – Уфа, 1990. – 94 с.

Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

Семейное воспитание: краткий словарь / сост. И.В. Гребенников, Л.В. Ковинько. – М.: Политиздат, 1990. - 319 с.

Скаткин, М.Н. Школа и всестороннее развитие детей / М.Н. Скаткин. – М.: Просвещение, 1980.

Сластенин, В.А. Методы формирования сознания личности / В.А. Сластенин // Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – М. 1983.

Сластенин, В.А. и др. Педагогика / В.А. Сластенин и др. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.

Словарь русского языка. – М.: Советская

энциклопедия, 1979.

Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии / под ред. М.В. Гамезо - М, 2001.

Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 304 с.

Соловейчик, С. Логика Шаталова / С. Соловейчик // Юность. – 1975. - №9. - С. 98-102.

Сорокин, Н.А. Дидактика / Н.А. Сорокин. – М.: Просвещение, 1974. – 222 с.

Справка об опыте работы учителя математики средней школы №14 г. Белорецка Башкирской АССР, учителя-методиста Романа Григорьевича Хазанкина // Сборник приказов Министерства образования РСФСР. – 1987. - № 7 .

Станкин, М.И. Методика нравственного воспитания учащихся профтехучилищ на занятиях физической культуры / М.И. Станкин. – М.; Высшая школа, 1989. – 192 с.

Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. - М., 1973.

Сухомлинский, В.А. Родина в сердце / В.А. Сухомлинский. – М.: Молодая гвардия, 1980. – 175 с.

Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1988. – 272 с.

Текучев, А.В. Методика русского языка в школе / А.В. Текучев. - М., 1970.

Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.; Педагогика, 1983. – 352 с.

Царегородцева, С. Шоковая терапия / С. Царегородцева // Учительская газета. – 2006. – 31 октября.

Учитель не может не быть экспериментатором // Первое сентября. – 1997. – 29 апреля.

Ушинский, К.Д. Руководство к преподаванию по «Родному слову» / К.Д. Ушинский // Собрание сочинений. Т. 7. – М. – 1949.

Ушинский, К.Д. Собрание сочинений. Т.2 / К.Д. Ушинский. – М., 1948.

Философия / под ред. В.П. Кохановского . – М., 2006.

Филякина, Л. Учительская газета. – 1995. – 17 января.

Харламов, И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. - М.: Высшая школа, 1990. – 576 с.

Хисамитдинова, Ф. Качественное конкурентоспособное образование - главное условие формирования гражданина нового Башкортостана / Ф. Хисамитдинова // Учитель Башкортостана. - 1997. - № 10.

Шамова, Т.И. К вопросу о методах преподавания и учения / Т.И. Шамова // Советская педагогика. – 1974. - №1.

Шаталов, В. Точка опоры / В. Шаталов. – М. – 1987.

Шаталов, В. Учить всех, учить каждого / В.Шаталов // Педагогический поиск. - М., 1988.

Шевченко, С.Д. Школьный урок : как научить каждого / С.Д. Шевченко . – М., 1991.

Шилова, М.И. Учителю о воспитанности школьников / М.И. Шилова. – М.: Педагогика. - 1990.

Щербаков, А.И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования : дис. … докт. пед. наук / А.И. Щербаков . – М.,1968. – 268 с.

Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.

Эйнштейн, А. Собрание научных трудов / А. Эйнштейн. – Т. IV , М., 1967.

Энциклопедия афоризмов: Жемчужины мысли / сост. Э. Борохов. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003.

Якиманская, И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – Педагогика, 1979. – 144 с.

Яковлев, И.М., Сохор, А.М. Методика и техника урока в школе / И.М.Яковлев, А.М. Сохор - М., 1984.

Яшлек. - 2005. – 9 ноября.

ReportoftheSwedishMinistryofEducationandCultu UR-A / Mi. Stockholm, 06.05.1979, p. 66.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

БИОГРАФИЯ АВТОРА

Сайфуллин Фарваз Абдрафикович родился в 1949 году в деревне Иткулово Ишимбайского района Республики Башкортостан в семье колхозников. Отец Сайфуллин Абдрафик Абдрахманович, 1910 года рождения, был одним из первых трактористов в колхозе «Кызыл Урал», бригадиром, завскладом. За хорошую работу был награжден серебряной медалью ВДНХ, медалями. Имел и военные награды: две медали «За отвагу», орден «Великая Отечественная война I степени». Мать Хасбиямал Нуриахметовна была домохозяйкой. Родители

Фарваза Абдрафиковича прожили вместе 63 года. У обоих был первый брак. Очень любили друг друга. Воспитали шестерых детей.После окончания Иткуловской средней школы в 1966 году Фарваз Абдрафикович год проработал в колхозе «Кызыл Урал» рядовым колхозником. В 1967-72 годы учился на факультете башкирской филологии Башкирского государственного университета. В 1970 году после зимней сессии добровольно перешел на заочную форму обучения и стал работать учителем в Басурманской средней школе Мелеузовского района БАССР.

В сентябре этого же года перевелся в

Кинзикеевскую восьмилетнюю школу своего района. В ноябре 1971 года снова перешел на очную форму обучения. Досрочно написав под руководством доктора филологических наук, профессора, проректора БашГУ Мидхата Фазлыевича Гайнуллина дипломную работу на тему «Особенности комедии «Башмагым» Х. Ибрагимова, с 7 февраля 1972 года начал работать в Уразбаевской девятилетней школе Ишимбайского района, куда в июне был официально распределен как молодой специалист. В мае 1973 года был призван в ряды Вооруженных сил СССР и в течение года служил в ГДР. После демобилизации продолжал работать в Уразбаевской девятилетней школе. Затем перевелся в Кургашлинскую среднюю школу Гафурийского района. 30 августа 1978 года его приняли на работу в Стерлитамакский государственный педагогический институт. После четырехлетней работы ассистентом кафедры педагогики и психологии поступил в очную аспирантуру Московского государственного педагогического института. Под руководством члена-корреспондента АПН СССР, доктора педагогических наук, профессора Алексея Николаевича Алексеева написал и в апреле 1986 года защитил кандидатскую диссертацию на тему «Формирование у студентов педагогического вуза профессиональной готовности к работе с

родителями сельских школьников».

35-й год работает в вузе. Преподавал педагогику в Стерлитамакской государственной педагогической академии (1978-1988 гг.), Башкирском институте развития образования (1988-1990 гг.), БашГУ (1990-1992 гг.), Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы (1992-1994 гг.), в его Сибайском филиале (с 1994 г.). С 1998 по 2004 гг. руководил кафедрой педагогики и психологии, затем в течение 4-х лет работал деканом педагогического факультета Сибайского института Башкирского государственного университета. В настоящее время – профессор кафедры.

Кандидат педагогических наук. Имеет более 80 научных трудов, среди которых пять монографий. Разработал новую педагогическую теорию, очистил педагогику от многочисленных теоретических ошибок. Он доказал синонимичность понятий «обучение», «воспитание», «педагогический процесс», неправильность концепций о деятельностном подходе к воспитанию, о личностно ориентированном воспитании, о развивающем обучении, о компетентностном подходе и т.д.

Кроме научных исследований Ф.А. Сайфуллин увлекается художественным творчеством. Пишет стихи, рассказы. Около ста его маленьких педагогических рассказов

увидели свет на страницах периодической печати. Выпустил два сборника рассказов «Прости» (2005 г.), «Горечь утраты» (2012 г).

Ф.А. Сайфуллин награжден двумя Почетными грамотами Министерства образования и науки Российской Федерации (2005, 2006 гг.)

Приложение 2

Система педагогического процесса
(Программа для студентов
педагогических специальностей вузов)

Объяснительная записка

По нашим исследованиям, понятия «обучение», «воспитание», «педагогический процесс» - синонимы. Поэтому наличие в учебных планах педагогических специальностей вузов таких дисциплин, как «Образовательные теории, системы» («Дидактика»), «Воспитательные теории, системы» («Теория воспитания») не оправдано. Вместо них целесообразно ввести предмет «Система педагогического процесса».

Данный вывод подтверждается нашим экспериментом, проведенным в течение восьми лет сначала в Башкирском государственном педагогическом институте, затем в Сибайском институте Башкирского государственного университета, результатом которого явились учебник «Педагогический процесс» [Сибай: СИ БГУ. – 2000. – 138 с.] и данная программа.

Программа состоит из 15 основных проблем и 7 заданий. В их изучении применяются разные формы: лекции, семинары, практикумы, собеседования, консультации, «круглый стол», конференции, зачет, экзамен и т.д.

Задания, как правило, выполняются на практикумах. Для этого заводится журнал, в котором каждому из семи заданий отводится отдельная страница. Студент, выполнивший то или иное задание, на соответствующей странице записывает карандашом свою фамилию.

Это нужно, во-первых, для того, чтобы осуществлять контроль за работой студентов, во-вторых, для обеспечения взаимопомощи в группе. Например, если кто-то затрудняется в

решении того или иного задания, то может обратиться за консультацией к своему товарищу, предварительно определив по журналу, кто его выполнил.

Задания находятся в отдельных конвертах. Например, для выполнения заданий №№1, 4, 5, 6, 7 студент вытаскивает из соответствующего конверта одну из карточек, на которой записано слово или вопрос.

Задания №№2, 3 выполняются на парте. Из карточек-слов составляются таблицы. Они, как показывает практика, способствуют хорошему закреплению учебного материала.

В конверте с заданием №7 имеются предложения. Им необходимо делать педагогический анализ. Например, в предложении «Инсаф Сафин в течение урока внимательно слушает рассказ учителя о Великой Отечественной войне» «Инсаф Сафин» является объектом педагогического процесса, «учитель» - субъектом, «рассказ» - средством, «слушает» - методом, «о Великой Отечественной войне» - содержанием, «внимательно» - движущей силой, «в течение урока» - единицей.

Курс «Система педагогического процесса», изучаемый по данной программе, как свидетельствуют наши эксперименты, способствует формированию у студентов целостного и универсального научно-педагогического мышления.

Основные вопросы курса

Тема 1. Ошибки ученых в объяснении сущности педагогического процесса

Педагогический процесс как категория педагогики. Ошибочные подходы к объяснению сущности педагогического процесса: деление педагогического процесса на «обучение» и «воспитание»; объяснение педагогического процесса как «образование»; представление педагогического процесса как суммы обучения, воспитания и образования; деление педагогического процесса на умственное, нравственное, патриотическое, интернациональное, трудовое, эстетическое воспитание; отождествление педагогического процесса с его формами и т.д.

Причины ошибочного объяснения сущности педагогического процесса: нигилистический подход советских ученых к «старому» и «зарубежному», классовый (ограниченный) характер советской педагогики; процветание культа личности в социалистическом обществе и т.д.

Теоретические и практические последствия ошибочного объяснения сущности педагогического процесса.

Тема 2 · Сущность педагогического процесса

Понятие о педагогическом процессе. «Обучение», «воспитание», «педагогический процесс» - синонимы. Понятия «воспитывающее обучение», «развивающее обучение», «учебно-воспитательный процесс» как доказательства синонимичности «воспитания», «обучения», «педагогического процесса».

Педагогический процесс как система. Структурные элементы системы педагогического процесса: цель, объект, субъект, принципы, содержание, форма, средства, методы, движущая сила, результат. Их взаимодействие.

Тема 3. Объект и субъект педагогического процесса

Понятие об объекте и субъекте педагогического процесса. Роль объекта в педагогическом процессе. Психолого-педагогические особенности объектов педагогического процесса различных типов учебных заведений. Понятие о субъекте педагогического процесса. Его роль в педагогическом процессе. Взаимодействие объектов и субъектов педагогического процесса.

Тема 4. Цель педагогического процесса

Понятие о цели педагогического процесса. Роль цели в общей системе педагогического процесса. Ошибки ученых в объяснении цели. Проблема цели в народной педагогике. Классификация целей педагогического процесса. Общая цель. Конкретная цель. Промежуточная цель.

Тема 5. Движущая сила педагогического процесса

Движущая сила как педагогическая проблема. Роль движущей силы в общей системе педагогического процесса. Ошибочные подходы к объяснению движущей силы. Классификация движущих сил. Общая, конкретная, промежуточная движущие силы. Мотив как движущая сила. Стремление к совершенству как главная цель педагогического процесса.

Тема 6. Общие принципы педагогического процесса

Понятие о принципах педагогического процесса. Роль принципов в системе педагогического процесса. Ошибки ученых в объяснении принципов. Характеристика принципов педагогического процесса: целостности, поэтапности, саморегулируемости, развития, индивидуализации. Взаимосвязь принципов. Реализация принципов.

Тема 7. Ошибочные подходы к объяснению проблемы «содержание педагогического процесса»

Понятие о содержании педагогического процесса. Необоснованность деления содержания педагогического процесса на содержание образования и на содержание воспитания. Неправильность отождествления содержания педагогического процесса с содержанием учебных предметов; с педагогическим процессом. Причины ошибочного объяснения содержания педагогического процесса. Последствия неправильного объяснения содержания педагогического процесса.

Тема 8. Элементы содержания педагогического процесса

Педагогическая наука об элементах содержания педагогического процесса. Ошибки ученых в объяснении элементов содержания педагогического процесса. Понятие об элементах содержания. Знания, умения, навыки, отношения, черты характера как элементы содержания. Характеристика отдельных элементов содержания педагогического процесса. Взаимодействие элементов содержания педагогического процесса.

Тема 9. Структурные единицы содержания педагогического процесса

Понятие о структурных единицах содержания педагогического процесса. «Общее», «политехническое», «специальное» единицы содержания педагогического процесса. Их взаимосвязь.

Тема 10. Принципы формирования содержания педагогического процесса

Педагогическая наука о требованиях к содержанию педагогического процесса. Понятие о требованиях (принципах) к содержанию педагогического процесса. Руководство общими принципами педагогического процесса в определении содержания (принципы целостности; индивидуализации; поэтапности; развития; саморегулируемости педагогического процесса). Руководство компонентными принципами в формировании содержания (принцип универсальности; неограниченности; достаточности содержания; первичности отношения).

Пути универсализации содержания педагогического процесса (достижение оптимального соотношения общей, политехнической и специальной единиц; расширение зоны общения ученика с окружающей средой и т.д.). Факты, свидетельствующие о нарушениях принципа неограниченности содержания. Взаимосвязь принципов формирования содержания педагогического процесса.

Тема 11. Формы педагогического процесса

Понятие о формах педагогического процесса. Система форм: лекция, семинар, практикум, зачет, экзамен, конкурс, экскурсия, поход, «круглый стол», вечер, волейбол, собеседование, консультация, олимпиада, защита и т.д. Роль формы в педагогическом процессе. Ошибки ученых в объяснении форм: отождествление форм с типами; содержанием педагогического процесса. Особенности педагогического процесса, вызванные его формами.

Тема 12. Средства педагогического процесса

Понятие о средствах педагогического процесса. Классификация средств:

1. Средства, в которых отражается содержание педагогического процесса (окружающая среда, небо, звезды, ветер, леса, горы, реки, земли, климат, город, улица, дома, заводы, фабрики, архитектуры, производственные и социальные отношения, автобусы, пассажиры, книги, художественная литература, музыка, танцы, мифология, фольклор, фильмы,

рисунки, учебный план, программы, учебный предмет, планы, государственные образовательные стандарты, учебники, здания, правила, инструкция, закон, религиозные хадисы, карты, обычаи, традиции, праздники и т.д.)

2. Школьные здания, дворцы, классы, кабинеты, библиотеки, спортзалы, мастерские, плакаты, таблицы, макеты, парты, компьютеры, доска, мел, ручка, указка, резинка и другие сооружения, приспособления, используемые в педагогическом процессе.

3. Средства, стимулирующие участников педагогического процесса (зарплата, стипендия, почетные звания, грамоты, премии, ценные подарки, призы, медали, ордена, отметки, благодарность, предупреждение, выговор, статья в газете и т.д.)

4. Органы ощущения.

5. Средства, в которых отражаются теория и практика организации педагогического процесса.

6. Средства измерения качества, продолжительности педагогического процесса (единицы: урок, учебный день, учебная неделя, учебная четверть, полугодие (семестр), учебный год; высокий, средний, низкий уровни, пятибалльная система оценок и т.д.). Характеристика отдельных единиц педагогического процесса. Взаимосвязь единиц педагогического процесса.

Тема 13. Методы педагогического процесса

Ошибки ученых в объяснении методов педагогического процесса. Понятие о методах. Научный подход к объяснению методов педагогического процесса. Система методов педагогического процесса: рассказ, беседа, слуховое восприятие, зрительное восприятие, обоняние, осязание, наблюдение, индукция, дедукция, анализ, синтез, абстракция, конкретизация, сравнение, контраст, дискуссия, обсуждение, эксперимент, повторение, корректировка, устранение, воображение, подражание, репродукция, интервью, опрос, анкетирование, тестирование, компромисс, регламентирование, разрешение, запрет, «подкуп», «захват в плен», рикошет, бумеранг, требование, надзор, агитация, диагностирование, внушение, доверие, подозрение, шантаж, «вхождение в роль», «слепота», акцентирование, направление внимания, рекомендация, задавание вопросов, специальная ошибка, саморазоблачение, создание препятствий, ирония, успокоение, сожаление, устыжение, обвинение, осуждение, поощрение, защита, критика, наказание, игнорирование, преследование, прощение,

наступление, унижение и оскорбление, устрашение, отпор, обман, торможение и т. д.

Характеристика отдельных методов педагогического процесса.

Тема 14. Типы и виды педагогического процесса

Понятие о типах и видах педагогического процесса. Ошибки ученых в объяснении типов педагогического процесса, Научный подход к объяснению типов и видов педагогического процесса. Индивидуальные, индивидуально-коллективные типы педагогического процесса Их характерные признаки. Характеристика отдельных видов педагогического процесса (классно-урочная система, «метод проектов», репетиторство и т.д.).

Тема 15. Результаты педагогического процесса

Понятие о результатах педагогического процесса. Сформированная личность как результат педагогического процесса. Конкретный и промежуточный результаты. Критерии и методика оценки результатов педагогического процесса. Условия результативности педагогического процесса.

Задания

1. Сочинение научного определения.
2. Составление таблицы «Педагогический процесс».
3. Сортировка форм и методов педагогического процесса.
4. Выявление и объяснение научных ошибок в учебниках и учебных пособиях по педагогике, в педагогических журналах и газетах.
5. Определение характера человека по фотографии.
6. Составление педагогической характеристики на известного человека.
7. Педагогический анализ предложения.

Литература

Блонский, П.П. Избранные педагогические произведения / П.П. Блонский. - М.,1961.

Больш ая советск ая энциклопеди я / г л. ред. А.М. Прохоров. – Т. 29. – М.: Издательство «Советская энциклопедия», 1978.

Большая советская энциклопедия / гл. ред. А.М. Прохоров: Т. 16. - М.: Советская энциклопедия, 1974.

Большо й толков ый психологическ ий словар ь. Т. 1 .(А-О) / Пер. с англ. / Ребер Артур. ООО, Издательство АСТ; Издательство « Вече » , 2001. – 592 с.

Буржуазная педагогика / под ред. З.А. Мальковой, Б.Л. Вульфсона. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.

Валеев, Д.Ж. Очерки истории общественной мысли Башкортостана / Д.Ж. Валеев. - Уфа: Китап, 1995.

Валеев, И. Педагогика Мустая Карима / И. Валеев. – Уфа: Китап, 2003. - 224 с.

Волков, И.П. Учим творчеству / И.П.Волков. - М.: Педагогика, 1982.

Волков, И.П. Цель одна - дорог много / И.П. Волков. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.

Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский . – М. : Издательство АПН РСФСР, 1956.

Голант, Е.Я. Методы обучения в советской школе / Е.Я. Голант. - М., 1957.

Гутман, С.А. Педагогика. Основные положения курса / С.А. Гутман. – 3-е изд. – Мн «Тетра-Система», 2002. – 256 с.

Григорева, Е.А. Принципы построения шкал / Е.А. Григорева // Методы системного педагогического исследования. - Л., 1980.

Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. 2004.

Демидова, Т.Е. Подготовка будущих учителей к формированию общеучебных умений у младших школьников / Т.Е. Демидова // Педагогика. – 2004. - №8.

Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М., 1956.

Доморацкий, В. Не сдавать позиций / В. Доморацкий // Народное образование. – 1989. - № 3.

Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – 2-е изд. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 192 с.

Закон Республики Башкортостан «Об образовании» // Ведомости Государственного Собрания и Кабинета Министров Республики Башкортостана. - 1997. - № 12.

Занков, Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М., 1990.

Зильберберг, Н.Й. Приобщение к математическому творчеству / Н.Й. Зильберберг.– Уфа: Башкирское книжное издательство, 1988.– 96 с.

Еникеев, М.И Психологический энциклопедический словарь / М.И. Еникеев – М.: ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2006. - 560 с.

Изард, К.Э. Психология эмоций / Кэрролл Э. Изард. – СПб, 1999. – 464 с.

Калашников, А.Г. Проблемы политехнического образования: Избранные труды / А.Г. Калашников. - М.: Педагогика, 1990. - 368 с.

Калмыкова, З.И. Педагогика гуманизма / З.И. Калмыкова. – М.: Знание, 1990.

Карим , М. Притча о трех братьях / М. Карим. – М.: Современник. – М., 1988.

Кириллова, Г. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения / Г. Кириллова. - М., 1980.

Ковалев, А.Г. Характер / А.Г. Ковалев // Общая психология / под ред. В.В. Богословского. – М., 1981.

Коджаспирова, Г.М. Педагогика / Г.М. Коджаспирова - М.: Гардарики, 2004. – 528 с.

Козлов, Д.Д. Воспоминания ученика Яснополянской школы / Д.Д. Козлов // Русская литература. Хрестоматия. 10 кл. / сост. И.Е. Каплан, М.Т. Пинаев. – М. 1993. – 383 с.

Коменский, Я.А. // Избранные педагогические сочинения: В 3 т. Т. 1 / Я.А. Коменский - М., 1939.

Костюк, Г.С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. - М., 1988.

Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат,1985.

Крупская, Н.К. Пед агогические сочинения . В 10 т. Т. 1 / Н.К. Крупская.- М.: Академия педагогических наук, 1957.

Крупская, Н.К. Пед агогические сочинения . В 10 т. Т. 3 / Н.К. Крупская. - М.: Академия педагогических наук, 1959. – 798 с.

Кумарин, В. Что не концепция – то «большой скачок / В. Кумарин // Народное образование. – 2001. - №8.

Лазарев, В.С. Воинствующий эмпиризм против

развивающего обучения / В.С. Лазарев // Педагогика. - 1998. - № 3.

Леднев, В.С. Содержание образования / В.С. Леднев. - М.: Высшая школа, 1989.

Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения. В 2-х т. Т.2. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.

Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. - М., 1981.

Лихачев, Б.Т.. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов и слушателей ИПК / Б.Т. Лихачев. – М.: Юрайт, 2001. - 607 с.

Локк, Д. Мысли о воспитании / Д. Локк // Величие здравого смысла: Человек эпохи просвещения: кн. для учителя / сост. С.Я. Карп. – М., 1992.

Макаренко, А.С. Проектировать лучшее в человеке / А.С. Макаренко. – Минск: «Университетское», 1989. – 416 с.

Макаренко, А.С. Сочинения: В 7 т. Т.5. / А.С. Макаренко. - М., 1958.

Маклаков, А.Г. Общая психология: учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2008. – 583 с.

Маркова, А.К., Матис, Т.А., Орлов, А.Б. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

Маскакова, В.И. Педагогическая антропология / В.И. Маскакова . – М., 2004. – 208 с.

Минеев, М.И. Исповедь Мустая Карима / М.И. Минеев / Русский язык в башкирской школе. – 1987. - №1.

Народное образование в СССР. Сборник документов 1917-1973 гг. – М., 1974.

Научное исследование: программа учебной дисциплины / сост. Ф.А. Сайфуллин. – Сибай: СИ БГУ, 2000. – 11с.

Немов, Р.С. Психология: Словарь-справочник: В 2-х ч. Ч. 2 / Р.С. Немов. - М.: Изд-во Владос-Пресс, 2003. — 352 с.

Немов, Р.С. Психология: Словарь-справочник: В 2-х ч. Ч. 1 / Р.С. Немов. - М.: Изд-во Владос-Пресс, 2003. – 304 с.

Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. – Минск, 2001.

О проведении лекций и семинарских занятий в старших классах общеобразовательных школ РСФСР. Методическое письмо №55/17 от 3 февраля 1987 г. // Сб. приказов Министерства просвещения РСФСР.— 1987. - №14.

Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И.

Ожегов – М.: Советская энциклопедия. 1994.

Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова– М.: АЗЪ, 1995. – 928 с.

Оконь , В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.

Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / под ред. С.А.Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 512 с.

Педагогика / под ред. Г.И. Щукиной. - М.: Просвещение, 1977. – 383 с.

Педагогика школы / под ред. И.Т. Огородникова. - М., 1978.

Педагогика / под ред. Л.П. Крившенко и др. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. – 432 с.

Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Высшее образование, 2008. – 430 с.

Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Педагогическое общество России, 2000. – 640 с.

Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. - М., 1988. – 478 с.

Педагогика сотрудничества // Учительская газета. - 1986. - 18 октября.

Педагогический словарь. В 2 т. / под ред. И.А. Каирова. – М., 1960.

Педагогический словарь / сост.Г.М. и А.Ю. Коджаспировы. – М.: Академия, 2001.

Платонов, К.К., Голубев, Г.Р. Психология / К.К. Платонов, Г.Р. Голубев . – М., 1977.

Подласый, И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – М., 2009.

Подласый, И.П. Педагогика. В. 2 кн. Кн. 2. Процесс воспитания / И.П. Подласый. – М.: Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с.

Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004.

Психологический энциклопедический словарь / сост. М.И. Еникеев. - М., 2006.

Рахимов, М.Г. В новом веке - качественно новое

образование / М.Г. Рахимов // Учитель Башкортостана. – 2001. - № 10.

Раченко, И.П. НОТ учителя / И.П. Раченко – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.

Репкина, Н.В. Что такое развивающее обучение? / Н.В. Репкина - Томск: Пеленг, 1993.

Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В.В. Давыдова и др. В 2-х т. Т. 2.— М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – 672 с.

Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб., 2009. – 713 с.

Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности // С.Л. Рубинштейн. Избранные философско-психологические труды. – М., 1997.

Русские педагоги и деятели народного образования о трудовом воспитании и профессиональном образовании / сост. Н.И. Кузьмин. - М.: Высшая школа, 1989.

Сайфуллин, Ф.А. Педагогический процесс в башкирской общеобразовательной школе / Ф.А. Сайфуллин. – Уфа: БашГУ. - 2002.- 288 с.

Сайфуллин, Ф.А. Педагогический процесс: проблемы, пути решения: сб. науч. ст. В 2-х ч. Ч. II . / Ф.А. Сайфуллин. – Уфа : РИО БашГУ, 2010. – 206 с.

Сайфуллин, Ф.А. Педагогический процесс: проблемы, пути решения: сб. науч. ст. В 2-х ч. Ч. I / Ф.А. Сайфуллин. – Уфа : РИО БашГУ, 2005. – 272 с.

Сайфуллин, Ф.А. Педагогический процесс / Ф.А. Сайфуллин.– Сибай: СИ БГУ, 2000. – 138 с.

Сафин, В. Введение в психодиагностику личности школьника / В. Сафин. – Уфа, 1990.

Семейное воспитание: Краткий словарь / сост. И.В. Гребенников, Л.В. Ковинько. – М.: Политиздат, 1990. - 319 с.

Сластенин, В.А. и др. Педагогика / В.А. Сластенин и др. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.

Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии / под ред. М.В. Гамезо - М, 2001.

Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего

образования от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 304 с.

Сухомлинский, В. Родина в сердце / В.А. Сухомлинский. – М.: Молодая гвардия, 1980. – 175 с.

Сухомлинский, В.А.Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1988. – 272 с.

Ушинский, К.Д. Руководство к преподаванию по «Родному слову» / К.Д. Ушинский // Собрание сочинений. Т. 7. – М. – 1949.

Ушинский, К.Д. Собрание сочинений. Т.2 / К.Д. Ушинский. – М., 1948.

Фатыхов, Г.Н. Педагогические взгляды башкирских просветителей и писателей / Г.Н. Фатыхов. - Пермь, 1974.

Философия / под ред. В.П. Кохановского, 2006.

Харламов, И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. - М.: Высшая школа, 1990. – 576 с.

Шаталов, В. Точка опоры / В. Шаталов. – М. – 1987.

Шаталов, В.Учить всех, учить каждого / В.Шаталов // Педагогический поиск. - М., 1988.

Энциклопедия афоризмов: Жемчужины мысли / сост. Э. Борохов. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003.

Науч ное издание

Сайфуллин Фарваз Абдрафикович

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Монография

Редактор А.М. Мухаметкулов
Корректор З.М. Тагирова

Лицензия на издательскую деятельность
ЛР № 021319 от 05.01.99 г.

Подписано в печать 08.06.2012 г. Формат 60х84/16

Усл. п.л. 20,06. Уч.-изд. л. 23,45.

Тираж 150 экз. Изд. № 111. Заказ № 246.

Редакционно-издательский центр

Башкирского государственного университета

450074, РБ, г. Уфа, ул. Заки Валиди, 32.

Отпечатано на множительном участке РИЦ

Сибайского института (филиала) БашГУ

453833, РБ, г. Сибай, ул. Белова, 21. Тел. 5-15-37.